DOCUMENT RESUME

ED 406 838 FL 024 494

TITLE	Melanges, No. 23.
INSTITUTION	Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues, Nancy (France).
REPORT NO	ISSN-0077-2712
PUB DATE	97
NOTE	182p.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
JOURNAL CIT	Melanges; n23 1997
EDRS PRICE	MF01/PC08 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Classroom Environment; Comparative Education; Ethnography; Foreign Countries; French; German; Independent Study; *Instructional Materials; Language Attitudes; Language of Instruction; Language Proficiency; Language Research; *Language Teachers; Language Tests; Languages for Special Purposes; Linguistic Theory; Multimedia Instruction; Oral Language; Personal Autonomy; Second Language Instruction; *Second Languages; Speech Skills; Student Evaluation; Teacher Education; Videotape Cassettes
IDENTIFIERS	France; Great Britain

ABSTRACT

Articles on second language teaching and learning include: "Ethnographie comparee de la salle de classe en France et en grande-Bretagne" (Comparative Ethnography of the Classroom Environment in France and Great Britain) (F. Carton); "Pour une approche micro et macro du francais parle dans la formation des enseignants de FLE" (Toward a Micro and Macro Approach to Spoken French in the Training of French Second Language Teachers) (J-M. Debaisieux); "Video im Deutschunterricht: un outil televisuel au service de l'enseignement de l'allemand" (Video im Deutschunterricht: A Television Tool for German Language Teaching) (R. Duda); "Materiaux d'enseignement et apprentissage de langue: les options didactiques des 'modules de francais pour les professionnels du tourisme'" (Instructional Materials and Language Instruction: Teaching Options for "French Modules for Tourism Professionals") (M-J. Gremmo); "Autonomie et apprentissage autodirige: l'histoire d'une idee" (Autonomy and Self-Directed Study: The History of an Idea) (M-J. Gremmo, P. Riley); "Conception d'un produit multimedia: Xylolingua" (Conception of a Multimedia Product: Xylolingua) (O. Regent); "'Bats' and 'Balls': Beliefs about Talk and Beliefs about Language Learning" (P. Riley); and "L'aisance orale en langue etrangere: enseignement/acquisition et evaluation" (Oral Fluency in a Second Language: Teaching/Acquisition and Evaluation) (H. Schmitt-Gevers). Some articles contain references. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 406 838

MELANGES

CENTRE DE RECHERCHES ET D'APPLICATIONS PEDAGOGIQUES EN LANGUES

n° 23

CRAPEL

FL 024 494

BEST COPY AVAILABLE

n° 23

CRAPEL

UNIVERSITE NANCY 2

3

BREVE p. 3

PERLES p. 7

F. CARTON
Ethnographie comparée de la salle de classe en France et en grande-Bretagne. p. 11

J-M. DEBAISIEUX
Pour une approche micro et macro du français parlé dans la formation des enseignants de FLE. p. 27

R. DUDA
Video im Deutschunterricht : un outil télévisuel au service de l'enseignement de l'allemand. p. 55

M-J. GREMMO
Matériaux d'enseignement et apprentissage de langue : les options didactiques des "modules de français pour les professionnels du tourisme". p. 63

M-J. GREMMO et P. RILEY
Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée. p. 81

O. RÉGENT
Conception d'un produit multimédia : Xylolingua. p. 109

P. RILEY
'Bats' and 'Balls' : beliefs about talk and beliefs about language learning. p. 125

H. SCHMITT-GEVERS
L'aisance orale en langue étrangère : enseignement/ acquisition et évaluation. p. 155

DE L'AUTONOMISATION CONSIDEREE COMME UNE INNOVATION

"Innover [inɔve] v. intr. Introduire quelque chose de nouveau dans un système établi."
Dictionnaire de langue française, Hachette, 1987.

Inscrire l'enseignement/apprentissage de langue dans la perspective de l'apprentissage autodirigé implique l'adhésion de tous les participants directs et indirects de la situation à des démarches pédagogiques en rupture avec les représentations et les habitudes de la plupart d'entre eux :

- "rupture", car la définition nouvelle de l'apprentissage qui fonde l'orientation bouleverse les rôles de tous, ce qui exige de chacun la remise en cause de ses guides d'action (ses représentations) et l'acquisition de nouvelles conduites (des pratiques) ;

- "adhésion", car l'orientation, pour se matérialiser, doit être agréée, et le rester, par ceux qui la choisissent et la réalisent.

La prise en charge de la rupture implique la définition des nouveaux rôles à assumer et l'organisation de formations appropriées, ce qui a déjà fait l'objet de recherches-actions, en particulier au CRAPEL, pour ce qui concerne les deux participants primaires des situations pédagogiques les plus répandues, l'apprenant et l'enseignant.

La conquête de l'adhésion des participants s'inscrit dans une problématique encore largement absente des recherches-actions pédagogiques, celle de la recherche de qualité, au sens où s'entend actuellement ce terme dans le monde de la production et des services. En termes de ce domaine de préoccupation, il ne s'agit plus tant ici d'améliorer la "qualité" intrinsèque de l'"innovation"

proposée que celle de sa "réception" par ses "utilisateurs". L'autonomisation de l'apprenant et de son apprentissage doit aussi être envisagée comme une innovation dont l'introduction dans les systèmes établis doit être assurée.

La condition de matérialisation de l'orientation que représente l'adhésion des participants aux changements envisagés n'est pas resté ignorée des initiateurs d'autonomisation : ici, l'on s'est préoccupé de "motiver" les apprenants en faisant apparaître l'effet valorisant des nouveaux rôles à assumer ; là, on s'est soucié de créer un "climat de confiance" pour soutenir psychologiquement les apprenants lors de leurs premiers contacts avec l'innovation; là encore, on a fait appel à toutes les ressources médiatiques locales pour créer un environnement favorable.

Mais ces essais sont restés ponctuels, ont été conduits de manière plus intuitive que raisonnée et sont indissociablement liés aux circonstances dans lesquelles ils ont été tentés. Il convient peut-être, maintenant que de grands progrès ont été réalisés concernant la théorie et la pratique de l'autonomisation de l'apprenant, de se donner l'introduction de l'autonomisation comme objectif clairement individualisé de projets de recherche-action. Les travaux entrepris permettront :

- d'isoler les sources de résistance potentielle à l'introduction de l'autonomisation et ses facilitateurs potentiels ;

- de définir et d'expérimenter une diversité de procédures d'introduction prenant en compte les données recueillies.

Les acteurs de l'innovation (les "initiateurs" mais aussi les "bénéficiaires") seront alors mieux armés pour trouver la parade aux résistances et tirer profit des facilitateurs présents dans leur situation pédagogique.

Au CRAPEL, les actions-recherches ont essentiellement porté jusqu'ici, et se poursuivront encore car la tâche est inachevée, sur la teneur conceptuelle et

matérielle de l'autonomie et de ses implications : qu'est-ce qu'apprendre en autodirection; qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ; comment former les apprenants, les enseignants ; les supports de l'apprentissage autodirigé ; etc.

Dans l'avenir elles porteront aussi, et ceci constituera le substrat d'une coopération CRAPEL/CELV de GRAZ en cours d'engagement, sur la prise en compte des dimensions psychologiques et sociales de l'introduction de cette innovation dans des systèmes d'enseignement/ apprentissage établis (ceux de nos domaines d'expérience : la formation des adultes, la formation des étudiants d'université, la formation des enseignants de langue). Nos travaux porteront essentiellement sur l'interaction entre l'innovation et ses participants concernés au premier chef, les apprenants et les enseignants.

Henri HOLEC
Octobre 1996

A TRAVERS LES COPIES DECHAINEES

(Extraits de copies d'examen et de rapports d'étudiants en 1996)

◆ ***Au pays des cosaques noirs***
En Afrique noire, on a des bandes géographiques de populations francophones qui suivent le cours des fleuves. Par exemple, à l'ouest de la Volga, on a une population anglophone, et à l'est de la Volga on a une population francophone.

◆ ***Conjugaisons peu apprites et mal acquérites***
L'apprenant doit transposer ce qu'il a acquérit, c'est à dire restituer ce qu'il a apprit.

◆ ***L'orthographe, c'est hard !***
☆*Les phrases et tournures à répéter n'étaient pas très hardues.*

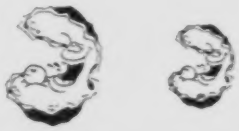
☆*Il est utile de savoir parler la langue des pays limitrofs.*

☆*Encore faut-il savoir écrire a (sic) bon aissiant.*

☆*Le professeur ne tenait pas compte des retard-à-terre.*

☆*Cette approche de l'écrit est intéressante à court therme.*

◆ ***Mille sabords!***
Les leçons sont tout à bord consacrées à la lecture.



◆ ***Pour des siècles et des siècles***
Le but de cette méthodologie est la production infinie de phrases grammaticales.

◆ ***L'éminence vient à qui sait attendre...***
Comme le prétendent d'imminents spécialistes.

◆ ***La langue ne s'use que si l'on s'en sert***
Ainsi la langue subit des variations qui peuvent parfois passer pour des erreurs de prononciation, des fautes de grammaire, mais qui sont en réalité des énoncés usagés par certains groupes sociaux dans certaines régions.

◆ ***Tous pour un, un pour tous, et 25 pour 100 (P. Dac)***
Quatre apprenants interrogés se situent entre 20 et 21 ans à part le cinquième qui a la quarantaine.

◆ ***Ca ne ressemble à rien!***
Ce cours n'a pas du tout ressemblé ce dont à quoi nous nous attendions.

BEST COPY AVAILABLE

◆ ***Culture bouchère***
La culture apparaît dans la langue elle-même, car chaque pays découpe la langue à sa façon.

◆ ***Catégorique***
Ne soyons pas si catégoriel !

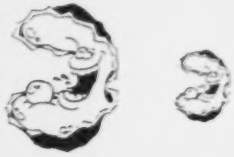
◆ ***Dis moi comment tu parles, je te dirai comment tu écris***
Chacun écrit comme il est, mais surtout comme il parle.

◆ ***Un réflexe de photographe***
L'élève doit être actif par rapport au texte, il doit apprendre à installer des réflex.

◆ ***Méthodologues au coeur sec***
Les dialogues de cette méthode sont écrits dans une langue neutre, sans affection.

◆ ***L'inverse doit être vrai aussi!***
Mais n'oublions pas que toute médaille a son revers et tout revers a sa médaille.

◆ ***L'abbé Souris n'a hélas pas écrit de méthode...***
Le problème est que cela est présenté comme une recette miracle. Pourtant aucune méthode n'est un élixir de l'esprit.



◆ ***Le miracle allemand***
L'alphabet allemand a une phonétique adaptée à sa langue.

◆ ***Imprégnation***
J'étais comme une éponge à prendre tout ce qui passe.

◆ ***C'est long comme lacune!****
Je n'ai pas rencontré de problèmes véritables car par cette méthode j'ai pu m'assurer un minimum de lacunes à la fin de l'apprentissage.

◆ ***Préfererait-elle les jeux de la cour aux leçons de morale?****
J'ai été agréablement surprise de pouvoir écouter et finalement comprendre la voie suave et sensuelle d'un natif italien.

◆ ***Concret, ça!****
L'oreille en gros a plus de facilité que l'organe de la parole.

** En hommage à l'Album de la Comtesse.*

PHONETIQUE EN FOLIE

Nous exprimons notre reconnaissance à ***M. le Professeur Fernand CARTON*** *qui livre ici un florilège issu de 20 ans de correction de copies de phonétique.*

◆ ***Le fondement de la phonétique***

Dans Education nationale, il y a une mélodie. On monte à tion et on baisse à nale.

◆ ***Phonétique confessionnelle***

(après un cours sur la voix chuchotée, au cours duquel quelques exemples d'emploi avaient été fournis)

☆ *La voix chuchotée (confessionnal) est de plus en plus rare.*

☆ *La voie (sic) suçotée (re-sic) s'emploie dans les confessionnaux (étudiant thaï).*

☆ *Le chuchotement est employé par les filles timides et dans les églises.*

◆ ***Phonétique africaine***

(après un cours sur tch, dj, consonnes mi-occlusives aussi appelées affriquées)

☆ *Dans chair il y a une africaine sourde.*

☆ *L'anglais a gardé les 4 africaines, le français les a perdu (sic).*

◆ ***Phonétique anglaise***

☆ *Le the anglais est très constructif.*

☆ *Th anglais est paléo-dental.*

☆ *Pour faire th la langue ne doit pas sortir de la bouche.*

☆ *Contrairement à l'anglais, le français nécessite l'emploi des lèvres.*

◆ ***Explosif***

Le p allemand a une explosion plus forte que le p français.

◆ ***Phonétique et zoologie***

(à propos de E muet)

Les E de cheval et de brebis ne sont pas les mêmes : l'un tombe, l'autre pas.

◆ ***Il n'y a plus de moralité***

☆ *On dit devise au lieu de divise : pour Gramon (sic) c'est une dissimulation.*

☆ *Dans abcès on a une assimilation dépressive (sic) parce que le premier son se laisse contaminer par derrière.*

◆ ***Soit on choisit, soit on a le choix***

Les étrangers en apprentissage peuvent faire de la phonétique française soit sans classe ni maître soit en autonomie.

Mélanges CRAPEL n° 23

ETHNOGRAPHIE COMPAREE DE LA SALLE DE CLASSE EN FRANCE ET EN GRANDE-BRETAGNE

F. CARTON

(La recherche rapportée a été menée par une équipe du CRAPEL composée de F. CARTON, R. DUDA, A. PIQUARD, H. PIQUARD, O. REGENT, P. RILEY)

Abstract

This article reports on the first phase of a research project which aims to elucidate the cultural differences which exist between French and British secondary schools. Interviews were conducted with French teacher trainees working in British secondary schools and British 'assistants' who had spent a year in French lycées. This led to the development of an analytic framework based on the practical experience of teachers working in foreign secondary schools. This framework, which will be used in later stages of the project, takes into account the ways in which time is managed, the use and functions of school buildings and of classroom space, ideas concerning the role and functions of teachers, personal appearance, and physical contact between individuals.

Le projet de recherche dont nous allons rapporter ici la première étape est lié à la mise en place du diplôme conjoint Maîtrise de Français Langue Etrangère (FLE) / PostGraduate Certificate of Education (PGCE), qui existe depuis quelques années dans huit universités françaises et trois universités britanniques, avec l'aide des programmes européens Erasmus et Lingua. Ce diplôme permet à des étudiants français et britanniques d'obtenir, la même année que leur maîtrise de Français Langue Etrangère, le titre britannique qui leur donne la possibilité d'enseigner le français dans le cycle secondaire en Grande Bretagne. Il offre aussi à des étudiants britanniques la possibilité d'obtenir, la même année que le PGCE, une Maîtrise FLE dans une université française.

Au cours de cette année d'étude les étudiants français bénéficiaires de ce programme, immergés dans un système éducatif différent, rapportent, comme on pouvait s'y attendre, de nombreuses remarques, surprises et récits de malentendus : on le sait, les différences entre les deux mondes scolaires français et britanniques sont profondes. Elles ont conduit quelques étudiants à renoncer à leur projet de devenir enseignants de français en Angleterre ; pour tous, elles ont entraîné des moments difficiles.

C'est pourquoi il est nécessaire d'armer ces étudiants, au cours de leur formation, d'une meilleure connaissance des **différences d'ordre culturel** entre le système éducatif britannique et le système éducatif français dans **l'enseignement secondaire**.

Ces différences sont déjà assez bien connues et décrites. Il nous a cependant paru utile de les explorer suivant **le point de vue des enseignants étrangers, à partir d'une grille qui soit issue de leur expérience vécue d'observateur-usager venant d'un autre système culturel**. L'étude ne concerne pas l'aspect pédagogique ni l'aspect institutionnel, qui ont fait par ailleurs l'objet de descriptions. Elle fait surtout apparaître quels rites, quelles coutumes, quelles habitudes organisent la

salle de classe, quels types de relation existent entre les enseignants et les élèves, entre les enseignants et leurs collègues, entre les enseignants et leur hiérarchie, dans un pays et dans l'autre.

Les résultats obtenus permettront de mieux préparer à leurs futures tâches les professeurs non britanniques qui se destinent à enseigner en Grande Bretagne, et les professeurs non français qui se préparent à enseigner en France. Cette recherche pourra être étendue ensuite à d'autres pays européens, dans la perspective d'une Europe où les enseignants de langue pourront enseigner leur langue maternelle dans d'autres pays de la Communauté.

Les thèmes de la recherche sont donc les suivants :
- comportements non langagiers des professeurs et des élèves : vêtements, postures, déplacements dans la classe, contacts physiques (enseignants/ élèves ; enseignants/enseignants);
- comportements langagiers : place et rôles sociaux (rapports de pouvoir, discipline, ...) à travers l'études des modes d'adresse et de la gestion de la parole en classe ;
- organisation du temps : ponctualité, rythmes de travail et de repos ;
- organisation de l'espace : aménagements matériels, mobilier, décor, fonctions des locaux ;
- habitudes, usages, rites propres à la salle de classe.

Voici les étapes de la recherche :

A - étape 1 (1994-1995) : préenquête, destinée à recueillir des remarques, des observations, des récits d'anecdotes, de "chocs culturels", de malentendus, etc. Nous avons conduit des entretiens avec une vingtaine de professeurs, d'assistants ou lecteurs d'origine étrangère nouvellement arrivés dans l'enseignement secondaire, en France et en Grande Bretagne : des Britanniques dans l'enseignement en France, et des Français dans l'enseignement britannique. Ces entretiens ont été enregistrés, et on fait l'objet d'un dépouillement systématique. Nous avons aussi tiré parti de rapports rédigés par des assistants britanniques ayant eu une expérience d'enseignement dans des collèges et lycée en France. Le but

est d'élaborer une grille d'observation qui soit issue **de l'expérience vécue** d'enseignants "transplantés", de façon qu'elle soit adaptée aux destinataires des résultats de la recherche : les enseignants venant d'un pays étranger.

B - étape 2 (1995-1996) : des classes ont été filmées en Grande Bretagne. Elles sont actuellement analysées à l'aide d'une grille d'observation issue de la préenquête, par une équipe de chercheurs français et britanniques du CRAPEL (Université Nancy 2).

C - étape 3 : seront élaborées des propositions pédagogiques destinées à compléter, dans le domaine interculturel, la formation des futurs enseignants de français destinés à enseigner en Grande-Bretagne.

Ce sont les résultats des travaux de la première étape que l'on trouvera exposés ici.

METHODE UTILISEE

a - Personnes interrogées :

- 6 étudiants français en cours de formation Maîtrise FLE/PGCE, après une expérience de trois mois dans des écoles britanniques. D'autre part un groupe de six autres étudiants a été interrogé collectivement. La technique de l'entretien collectif permet en effet de corriger certaines appréciations trop particulières, d'augmenter le nombre des remarques recueillies (les idées s'enchaînant d'un témoin à un autre) et d'en enrichir le contenu.

- 10 enseignants non britanniques nouvellement arrivés en Grande Bretagne et en poste dans le secondaire depuis moins d'un an (9 français et un africain francophone).

- 2 assistants français en Grande Bretagne et 4 assistants britanniques en France.

Guide d'entretien

1. Qu'est ce qui vous a choqué, qu'est-ce qui vous a surpris ?

2. Qu'est-ce que vous avez aimé ? Pas aimé ?

Thèmes à envisager :

- *habitudes, usages rites*
- *comportements langagiers*
- *modes d'adresse*
- *postures*
- *déplacements dans la classe*
- *discipline*
- *vêtements*
- *ponctualité*
- *confort, décor, décoration*
- ...

3. Qu'est-ce que vous avez observé de différent dans les domaines suivants :

- *clubs, activités extra-enseignement organisées par l'école (voyage, autres, ...)*
- *cantine*
- *organisation du temps*
- *récréations*
- *examens et notations*
- ...

(Rappel : les aspects proprement pédagogiques de la salle de classe ne font pas partie de l'enquête)

Il va de soi que les observations recueillies débordent souvent le cadre de ce guide d'entretien, ce qui est normal, et souhaitable compte-tenu des perspectives données à cette recherche.

b - Les entretiens ont été complétés par l'analyse de vingt-six rapports d'assistants britanniques ayant eu en charge des classes de français dans des lycées et collèges de l'Académie de Nancy-Metz. Ces rapports, destinés à l'Inspection d'Anglais, ont été rédigés par les intéressés sans que leur ait été donnée de consigne particulière. Leur contenu est probablement filtré par la perception que ces jeunes gens ont de ce qui peut être

dit ou non dans ce type de rapport officiel destiné à une autorité scolaire.

c - En ce qui concerne la méthode de dépouillement, de nombreuses anecdotes, incidents et mésaventures plus ou moins pittoresques nous ont été rapportés par les témoins : ils parlent par eux-mêmes, et sont souvent plus *vrais* que les conclusions que les uns ou les autres peuvent en tirer, car ils ne sont pas filtrés par des représentations plus ou moins maîtrisées de l'autre culture. Ces récits pourront faire l'objet d'une autre publication. Notre dessein étant d'obtenir une grille d'observation utile pour la formation des futurs enseignants, nous avons dressé la liste des conclusions ou hypothèses fournies par les personnes interrogées. Elles ont été regroupées par thèmes :

1. gestion du temps
2. l'espace salle de la classe ; lieux et conditions de vie
3. perception du rôle de l'école
4. perception du rôle de l'enseignant
5. apparences physiques
6. rapports sociaux entre élèves et professeurs

Ces thèmes ne recouvrent pas complètement, comme on pouvait s'y attendre, notre grille initiale. Les points 3 et 4 (perception du rôle de l'école et perception du rôle de l'enseignant) sortent du cadre proprement dit de la salle de classe : c'est qu'une grande partie de nos témoins, pour rendre compte de leurs observations à propos de ce qui se passe dans la classe, ont proposé des hypothèses explicatives dont l'origine se situe à l'extérieur de celle-ci. D'autre part, beaucoup des surprises culturelles rapportées n'ont pas trait à la salle de classe, mais à son contexte : nous les avons incluses dans notre compte-rendu.

COMPTE-RENDU ET SYNTHESE DES OBSERVATIONS

1. Gestion du temps

Les unités de temps apparaissent plus longues en France qu'en Grande-Bretagne :

- en ce qui concerne la durée des cours, l'heure est, de façon générale, l'unité de base en France, et elle est souvent doublée (les séquences de deux heures avec un même professeur ne sont pas rares) ; en Grande-Bretagne les cours sont de 20 mn à 1h 30 ;
- le temps de pause pour le déjeuner est de 30 minutes à une heure en Grande-Bretagne. Il est au moins d'une heure, et souvent de deux heures en France ;
- l'élève français a généralement des journées plus longues dans l'établissement scolaire (jusqu'à 17 h souvent dans les collèges, 18 h parfois en lycée) ;
- en contrepartie, les vacances sont plus longues et le nombre des jours de congés plus nombreux en France qu'en Grande-Bretagne ;
- les élèves britanniques ont moins d'heures de travail hebdomadaire que les élèves français, et ont beaucoup moins de devoirs à faire à la maison : en Grande-Bretagne 30 minutes de travail à la maison par semaine et par matière, alors qu'en France, deux ou trois heures de travail à la maison chaque soir paraissent normales dès le début du cycle secondaire.

Certains concluent de toutes ces observations que le mot d'ordre sous-jacent, en Grande-Bretagne, est le suivant : « il ne faut pas fatiguer les enfants ».

Par ailleurs, les emplois du temps, plus compacts et sans heures libres, sont davantage respectés en Grande Bretagne : les enseignants absents sont systématiquement remplacés, et on n'y « rattrape » pas un cours qui n'a pu avoir lieu. D'autre part, on n'empiète en principe pas sur le temps scolaire normal (les retenues pour faute disciplinaire sont limitées, ne dépassant pas une demi-heure, et sont prises sur le temps de pause du déjeuner).

2. Les locaux, l'espace de la salle de classe

Une majorité de témoins rapporte que les écoles installées dans des bâtiments anciens et mal commodes sont plus nombreuses en Grande Bretagne qu'en France. L'entretien y laisse quelquefois à désirer.

En ce qui concerne le décor de la salle de classe, des couloirs, des locaux en général, on note le souci britannique de donner l'apparence de lieux vivants, signes d'une école dynamique : couloirs "vitrines", expositions, réalisations des clubs, comptes-rendus des voyages scolaires, *displays*, etc. Selon certains, il s'agit de donner une bonne impression, puisque les écoles britanniques doivent savoir "se vendre". Ce souci serait beaucoup moins présent en France.

En ce qui concerne l'espace de la salle de classe proprement dite apparaît une première différence, relative aux fonctions qui lui sont attribuées. En effet, en Grande Bretagne, bien que chaque enseignant ait sa propre salle de classe, celle-ci est susceptible de servir à d'autres usages que l'enseignement: cantine, permanence, club, ... Dans les écoles britanniques, il n'y a pas toujours d'infirmerie, ni de local spécifique pour les repas : les élèves (presque tous déjeunent à l'école, compte-tenu du court temps de pause de midi) prennent souvent leur *lunch* dans une salle de classe, voire dans un couloir. En France, les locaux sont généralement spécialisés.

Deuxième différence : le caractère fermé sur lui-même de la salle de classe en France, alors qu'il apparaît davantage ouvert vers l'extérieur en Grande Bretagne. En France en effet la salle de classe est vécue comme un lieu clos, porte fermée, centré sur le cours du professeur. Dans ce lieu, celui-ci a tout pouvoir : droit sans partage de réguler les interactions, pouvoir de juger. Nul autre que lui n'y a droit de regard (hormis l'inspecteur, dans des intervalles de plusieurs années). L'enseignant y est libre, et seul.

En Grande Bretagne en revanche, la salle de classe est ouverte, les allées et venues fréquentes. Beaucoup de salles de classe ont une porte vitrée, beaucoup aussi donnent sur l'extérieur par des baies transparentes, de sorte que chacun peut voir de l'extérieur ce qui s'y passe. Depuis l'intérieur, l'attention des élèves est aussi facilement attirée par ce qui se passe au-dehors. Par ailleurs, des élèves, d'autres professeurs, le tuteur, la direction, les parents éventuellement[1] entrent fréquemment, sans préavis, sans même frapper à la porte: le droit de regard venant de l'extérieur y est vécu comme normal.

Les déplacements à l'intérieur de la salle apparaissent en Grande Bretagne plus faciles : les élèves peuvent évoluer plus librement (éventuellement sans autorisation : il est courant qu'un élève se déplace sans demander d'autorisation pour prendre un objet dont il a besoin). Les prises de parole des élèves sont également plus libres, quant aux moments et quant aux thèmes. Le niveau de bruit est souvent plus élevé dans la salle de classe britannique que dans la salle de classe française. D'où l'impression d'anarchie, d'absence de discipline souvent ressentie par les Français qui exercent en Grande Bretagne.

Plusieurs de nos témoins proposent l'hypothèse suivante : l'élève comme individu en Grande Bretagne aurait une place centrale : on y respecte semble-t-il davantage sa liberté individuelle, ses stratégies personnelles d'apprentissage, ses différences culturelles éventuelles, d'où des déplacements et des prises de parole plus libres qu'en France, corrélés avec un souci plus grand qu'en France d'encourager, et de ménager l'élève en cas d'échec. En France l'attention serait avant tout portée sur les contenus du cours du professeur.

[1] Les parents ont en Grande Bretagne un droit de regard sur ce qui se passe dans l'école, jusque et y compris dans les salles de classe. Ils sont d'ailleurs beaucoup plus impliqués qu'en France dans le fonctionnement matériel et pédagogique de l'école (beaucoup de réunions parents/enseignants).

3. Perception du rôle de l'école

Une différence essentielle, et bien connue, tient au fait que le rôle de l'école, élargi à l'éducation en Grande-Bretagne, est réduit à l'instruction en France. C'est ainsi que la rareté des activités sociales dans les collèges et lycées français frappe les assistants britanniques.

D'une manière générale, l'enseignant britannique dans son école n'est pas seulement enseignant mais aussi personne sociale, de même que l'élève n'est pas seulement élève, mais aussi un individu social et psychologique particulier. En France, la vie privée des élèves et des professeurs entre peu à l'école alors que cette dimension est présente de façon institutionnelle en Grande-Bretagne.

En voici des signes :

- le *pastoral system* britannique ;
- école plus ouverte en Grande-Bretagne sur la vie des élèves en dehors de l'école : existence par exemple de *job centres* dans les écoles ;
- l'école britannique donne plus de place que l'école française aux disciplines artistiques et au sport, ainsi qu'aux activités de découverte (davantage de voyages scolaires, par exemple) ;
- la communauté scolaire a un certain droit de regard sur la vie privée des élèves comme des enseignants : des Français sont par exemple choqués que dans la salle des professeurs, les casiers des enseignants restent ouverts. Il arrive par ailleurs que le professeur parle aux élèves de sa vie privée, et ceux-ci trouvent normal de lui poser des questions à ce sujet. En France au contraire, l'enseignant n'a affaire qu'à la dimension "élève" des élèves, et serait choqué de s'entendre interroger en classe sur son âge, sa situation de famille, ses occupations de vacances ou ses *hobbies*.
- existence de cours de *Personal, Social and Health Education*.

On rejoint ici un autre aspect bien connu de l'école britannique, son caractère communautaire, inscrit dans la culture et les institutions scolaires. C'est en particulier grâce à cette vie communautaire que le système éducatif britannique est censé prendre en charge l'éducation sociale des élèves. Le

20 .S

rôle de l'uniforme est de manifester cette dimension, que l'on fait vivre en particulier dans les "assemblées" du matin. On constate par contraste que les écoles, collèges et lycées français ne cultivent guère l'esprit collectif.

Autre différence relative au rôle de l'école : celle-ci, au service de l'instruction et de l'éducation des élèves en Grande Bretagne, est dans l'obligation de leur fournir tous les moyens matériels nécessaires, en particulier les stylos et les cahiers. Ainsi pourra-t-on voir un élève qui n'a plus rien pour écrire cesser de travailler, attendant que le professeur lui remette de quoi continuer ("si je ne peux plus écrire, ce n'est pas de ma faute", dira-t-il). Les élèves français en revanche doivent se procurer eux-mêmes leur matériel, et risquent d'être sanctionnés en cas de défaillance sur ce plan.

4. Perception du rôle de l'enseignant

Conséquence logique de ce qui vient d'être dit du rôle de l'école, les professeurs britanniques sont tenus pour responsables de la tenue des élèves comme de leur comportement social, à l'intérieur, mais aussi à l'extérieur de l'école. En France en revanche la responsabilité des enseignants s'arrête à la porte de leur salle de classe, ne s'exerçant que dans la limite de leur "heure de cours". Les enseignants britanniques sont aussi chargés de surveiller les couloirs, les cours de récréation ou la cantine... Ce sont aussi des enseignants qui prennent en charge les accidents ou incidents de santé. Ainsi en Grande Bretagne les enseignants exercent des fonctions de psychologue scolaire, de surveillant, de travailleur social ou d'infirmier alors que toutes ces fonctions sont assurées en France par des personnels spécialisés. L'enseignant britannique est présent à l'école toute la journée : dans les plages libres de son emploi du temps il participe à des réunions, effectue des remplacements de collègues, accomplit du travail administratif et reste à tout moment disponible. On comprend que l'emploi du temps des professeurs britanniques apparaisse surchargé à leurs collègues français, en raison des multiples tâches non liées à l'enseignement proprement dit auxquelles ils sont astreints. Il

faut ajouter que le système britannique rémunère toutes les formes de responsabilités prises par les enseignants (*tutor group*, *head of year*, *head of department*, etc.), si bien que ceux-ci peuvent apparaître au regard extérieur comme des "chasseurs de primes".

Dans sa formation comme dans sa pratique quotidienne, l'enseignant de Grande Bretagne apparaît d'abord comme un *spécialiste de l'école*, alors qu'en France, un enseignant est d'abord considéré comme le *spécialiste d'une discipline*. Au Royaune-Uni, "quand on sait gérer une salle de classe, on peut tout enseigner", et c'est pourquoi un enseignant peut être amené à effectuer des remplacements dans n'importe quelle discipline.

D'un autre côté, l'enseignant britannique est *membre d'une équipe*, avec ce que cela suppose d'entraide, mais aussi de contraintes (le droit de regard des collègues notamment, durement ressenti par les professeurs venant de France). Contenus et modalités pédagogiques, problèmes de tous ordres (élèves à problèmes, discipline, cas sociaux, etc.) sont partagés, discutés et font l'objet de décisions et d'évaluations collectives, au sein d'un système institutionnel qui paraît lourd aux français. On rapporte ainsi que "les Anglais ont davantage l'habitude d'évoquer leurs problèmes que les Français".

En même temps, ce système est hiérarchisé : les problèmes font l'objet de rapports, les difficultés non résolues remontent la hiérarchie institutionnelle. Les projets, les actions entreprises comme les personnes font l'objet d'évaluations : les évaluations, rapports et comptes-rendus sont nombreux, et s'ajoutent à la charge de travail des enseignants. Les programmes, les recrutements, le budget, les projets sont négociés à l'échelle de l'école, avec les parents. On retrouve là la conception britannique de l'école comme une communauté : communauté des élèves et des profs, notion d'équipe éducative pour chaque discipline comme à l'échelle de l'établissement.

En France, rien n'oblige un enseignant à engager dans l'école davantage que son travail d'enseignant : ce que demande l'institution à un professeur, en France, c'est

essentiellement d'"assurer ses heures" (c'est à dire ses heures de cours) : il n'a pratiquement pas d'autre obligation institutionnelle. D'ailleurs, la "salle des profs" française n'apparaît pas comme un lieu de vie ou de travail, mais comme un lieu de passage entre des heures de cours. En France, nul, hormis l'inspecteur dont la visite peut être espacée de plusieurs années, n'a droit de regard sur le travail d'un enseignant (seule possibilité de contrôle pour la hiérarchie : l'exament du cahier de texte collectif où figurent les énoncés des devoirs à la maison et la mention des travaux effectués en classe). Le rôle des parents est extrêmement limité : sauf cas exceptionnel (une pratique de classe perçue par eux comme scandaleuse, par exemple) les parents n'empiètent jamais sur le domaine pédagogique, qui est du ressort exclusif de chaque enseignant isolé dans sa pratique. C'est probablement en raison de ces habitudes culturelles qu'en France la notion d'équipe éducative a du mal à trouver une réalité.

5. Apparences physiques

Il est souvent remarqué que l'institution scolaire porte une attention plus grande aux apparences en Grande Bretagne qu'en France. L'uniforme de l'école en est une manifestation évidente. Signe de l'appartenance à la communauté de son école, il permet de gommer les différences sociales (les élèves de *A Level / Sixth Form*, équivalent des premières et terminales françaises, ne portent plus d'uniforme et doivent alors apprendre à choisir eux-mêmes leurs vêtements, ce qui ne va pas toujours de soi!). L'interdiction des bijoux et du maquillage pour les filles obéit aux mêmes raisons. Ces règlements s'appliquent également aux enseignants (pour les enseignantes : longueur des robes et jupes, pantalon toléré dans certaines conditions, etc.). Des sanctions s'exercent en cas de manquement aux règlements. Ces règlements peuvent paraître infantilisants à un Français : on cite ainsi le cas d'un règlement qui permet aux enseignants de s'habiller comme il l'entendent trois jours de l'année, à condition pour cela de payer une certaine somme d'argent pour de bonnes oeuvres (*Charity Days*) : cela fait dire à certains enseignants non

britanniques qu'en Grande Bretagne "il faut payer pour s'habiller comme on l'entend"!

Une école qui n'imposerait pas de règlements en la matière est réputée généralement comme laxiste, dans le Sud Est de la Grande Bretagne au moins.

En France, au contraire, en l'absence de consigne précise, les élèves se servent de leurs vêtements et de leur coupe de cheveux, pour marquer leur appartenance à un groupe, en fonction de la culture sociale extérieure à l'institution scolaire.

6. Rapports sociaux

D'après nos informateurs, l'attitude des enseignants britanniques à l'égard des élèves est marquée par une plus grande politesse et une plus grande courtoisie, l'élève étant davantage respecté en tant que personne. En France, en revanche, des Britanniques sont choqués par les jugements, voire ce qu'ils considèrent comme des injures, exprimés par les enseignants envers les élèves.

En revanche, il semble que le statut d'enseignant n'entraîne pas automatiquement en Grande Bretagne le respect de la part des élèves: ce respect doit être gagné. Plusieurs témoins notent que les élèves britanniques ont tendance à être plus familiers à l'égard des professeurs que les élèves français (questions personnelles, modes d'adresse sans distance). Il semblerait que c'est l'inverse de ce qui se produit en France, où le respect attaché traditionnellement au statut d'enseignant peut être perdu par celui-ci s'il se déconsidère aux yeux des élèves.

Les contacts physiques entre élèves et professeurs font l'objet semble-t-il d'un tabou plus grand en Grande Bretagne qu'en France (« moi, je les prends par la cravate », dit un enseignant français).

CONCLUSIONS

Nous proposons la grille d'observation suivante, synthèse de cette première étape du projet, en vue de la poursuite de nos travaux.

Gestion du temps : en Grande Bretagne, unités de temps plus courtes ; emplois du temps mieux respectés ; volume de travail davantage réparti sur la durée de l'année; moins de travail à la maison.

Lieux et salle de classe : en Grande Bretagne, lieux plus vivants dans la décoration ; multifonctionnalité des locaux ; salles de classes ouvertes sur l'extérieur ; déplacements et prises de parole plus libres qu'en France.

Rôle de l'école : en Grande Bretagne, présence à l'école de la dimension sociale des élèves et des enseignants ; vie communautaire ; fourniture de tous les moyens nécessaires au travail.

Rôle des enseignants : en France, rôle des enseignants limité à l'enseignement d'une discipline ; en Grande Bretagne, rôle élargi à l'éducation sociale. Implication de l'enseignant britannique dans d'autres tâches que l'enseignement, dans la vie de l'établissement ; travail en équipe et droit de regard.

Apparences physiques : régentées par les règlements scolaires britanniques.

Rapports physiques : courtoisie plus grande des enseignants britanniques à l'égard des élèves ; respect des élèves à gagner en Grande Bretagne, alors qu'il serait davantage accordé d'emblée en France. Tabou des contacts physiques plus grand en Grande Bretagne qu'en France.

Beaucoup d'étudiants français immergés dans le système scolaire britannique expriment des réactions affectives

systématiquement négatives, ou exagérément généralisantes. Il en est de même pour les assistants britanniques dans les collèges et lycées français. De telles réactions sont des symptômes de choc culturel. Une sensibilisation aux différences, fondée sur un travail systématique de comparaison, leur apprendrait à percevoir de façon plus mesurée comment chaque trait comporte avantages et inconvénients, à appréhender la réalité étrangère de façon plus adéquate et, au total, à entretenir avec elle des relations plus satisfaisantes.

POUR UNE APPROCHE MICRO ET MACRO DU FRANÇAIS PARLE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FLE

Jeanne-Marie DEBAISIEUX

Abstract

Despite the advances made in communicative methodology and the increasing availability of recorded materials, teachers of French as a foreign language are still very reticent about using authentic documents. This is largely because they regard spoken language as informal and or ungrammatical and generally inferior to the written form.

This paper argues that spoken language has its own specific grammar, different from but just as systematic as traditional sentence-level grammar. This is illustrated by a detailed analysis of the expression parce que, which shows that while its use may seem inaccurate or mistaken when judged by criteria drawn from the grammatical description of written sentences, it can be shown to be fully coherent if the contextual and situational characteristics of oral discourse are taken into account.

Malgré le développement des approches communicatives et de technologies permettant un accès relativement aisé à des documents sonores, l'utilisation de matériel oral authentique dans l'enseignement des langues est encore très réduite ou limitée à des documents spécifiques comme le journal télévisé. Les réticences des enseignants de Français Langue Etrangère face à l'oral authentique semblent en grande partie liées à l'existence de représentations linguistiques et socio-linguistiques qui tendent à associer ce dernier à un usage exclusivement familier et/ou fautif de la langue[1]. Comme le relève D. Coste : "La didactique des langues a beau avoir fait reposer la plupart de ses grandes transformations méthodologiques sur l'affirmation d'une nécessaire prise en compte des formes orales de la communication verbale, elle reste [...] empêtrée dans des représentations inadéquates de cet oral." (COSTE 1994, p. 7)

Comment expliquer ce "rendez-vous manqué"[2] ? L'hypothèse qui est défendue ici est que l'un des aspects essentiels du problème réside dans le décalage existant entre ce que l'on pourrait nommer une macro et une micro-représentation de l'oral[3]. Par macro-représentations de l'oral je désignerai les représentations du discours oral dans son ensemble comme réalisation d'un mode particulier d'expression linguistique. Par micro-représentations de l'oral, je désignerai les représentations que l'on se fait des unités de base qui constituent le discours oral : constructions, types d'énoncés, règles de fonctionnement des unités grammaticales.

Dans le domaine macro on constate, depuis plus d'une vingtaine d'années[4], une volonté de substituer, à l'opposition longtemps posée en termes normatifs entre écrit = soutenu /

[1] Cf. les entretiens transcrits dans DEBAISIEUX, 1994.
[2] Cf. BEACCO, 1989.
[3] Nous utilisons le terme de représentation au sens "d'opinions stéréotypées qui renforcent les consensus et sous-tendent les pratiques" (BRANCA-ROSOFF, 1996).
[4] Cf. en particulier PEYTARD, 1970 et 1971.

oral = familier, les spécificités des réalisations possibles du message en situation et on admet une certaine complémentarité entre "ordre oral et scriptural". En prenant en compte les différents paramètres qui constituent la situation dans laquelle le discours a été produit, l'approche communicative souhaite aboutir à une analyse globale de la communication qui s'appuie sur ces paramètres "pour décrire le déroulement des interactions (approche conversationnelle), dégager la valeur illocutoire des énoncés et la forme des actes de paroles (approche pragmatique), rechercher les indices des opérations énonciatives (approche énonciative) et les marqueurs rendant compte de la cohésion et de la cohérence des discours (approche textuelle)" (MOIRAND 1982, p. 77).

En ce qui concerne l'oral, il s'agit de montrer qu'il possède sa propre cohérence et que ses caractéristiques sont le fait d'un discours qui montre sa construction, à la différence du discours écrit qui se présente le plus souvent comme un produit fini. Parallèlement, le recours à l'analyse de discours va permettre à la description des interactions authentiques d'intégrer les facteurs socio-psychologiques, sociolinguistiques et psycholinguistiques (cf. KRAMSCH, 1991). De ces analyses se dégage une macro-représentation d'un discours oral authentique cohérent et diversifié. Son intégration dans l'enseignement correspond à une ouverture vers "la vie et l'actualité" et permet en outre de sensibiliser les apprenants à la variété des discours en situation. On lui accorde même une valeur thérapeutique : "l'apprenant s'aperçoit que lui aussi peut bafouiller, hésiter, s'arrêter, reprendre..." (LEON M., 1979)[5].

Le niveau des micro-représentations concerne essentiellement l'analyse linguistique des "traits d'oralité"[6]. Le terme recouvre les éléments prosodiques, les constructions grammaticales particulièrement fréquentes, des mots du discours (*ben*, *hein*, *quoi*), et des "singularités qui tiennent à la linéarité de la parole : hésitations, ruptures de construction,

[5] le F.D.M. n°145 Cité par BERTOCCHINI P., Costanzo E., 1989.
[6] Cf. LEBRE PEYTARD M., 1990, MALANDAIN J.-L., 1982, FILLOL F., MOUCHON J., 1980.

constructions inachevées, reprises, faits d'organisation syntaxique déviants par rapport à la "norme grammaticale[7]". Il s'agit au départ d'établir des "traits communs permettant de différencier les discours oraux des productions écrites similaires", mais, alors que dans le domaine macro le travail aboutissait à une caractérisation objective voire positive du discours oral, ici l'analyse aboutit à une image négative de l'oral, comme le montrent les termes utilisés (faits déviants, constructions inachevées, etc.[8]). Cette image tient à un point de méthode : les structures ne sont pas analysées en tant que telles mais en négatif par rapport à un modèle de référence : la phrase canonique de l'écrit. Utiliser les catégories définies pour l'écrit pour décrire les unités de l'oral conduit à une analyse en termes de déviance. Faute de cadre d'analyse approprié, il ne peut se constituer de représentation autonome de l'oral au niveau des unités de base[9]. L'utilisation des outils de la grammaire phrastique ne permettant pas d'intégrer les caractéristiques formelles des énoncés, on pourra au mieux rendre compte de la cohérence du discours oral, mais pas de sa cohésion. L'ouvrage de Lebre-Peytard "Situations d'oral : documents authentiques : analyse et situation"[10], nous paraît une bonne illustration de ce problème. Du point de vue de l'interprétation, l'auteur présente en effet des analyses discursives d'une grande précision, à travers lesquelles elle démontre, avec justesse et en accord avec l'objectif général de l'ouvrage que "les discours oraux sont cohérents et qu'il faut s'interroger sur les fondements de cette cohérence". Elle pose une nécessaire remise en question "du concept de norme au profit de celui de normes langagières" afin d'aboutir à "une réhabilitation de phénomènes envisagés soit comme des ratés [...], soit tenus pour marginaux [...] dont le rôle est indispensable pour l'interprétation des discours oraux". En revanche, l'auteur, qui a recours aux outils de la grammaire de

[7] Cf. LEBRE-PEYTARD M., 1990, MALANDAIN J.-L.,1982.

[8] Cf. MOIRAND qui parle "des traits spécifiques d'oralité... des micro-structures phonétiques lexicales et grammaticales (par exemples, phrases inachevées, pauses, ellipses, reprises, hésitations)". (ibidem)

[9] L'assimilation du français parlé au seul registre familier et son corollaire écrit / soutenu participe de la même confusion.

[10] Cf. DEBAISIEUX J.-M., 1994, pour une analyse critique de certains passages de cet ouvrage.

l'écrit dans l'analyse des énoncés oraux, aboutit à des jugements en termes d'usage de la langue "non-conforme à la norme", de "déviance", de discours "fautif" ou "éloigné dans leurs structures des règles linguistiques habituelles". Ceci oblige parfois même l'auteur à passer sous silence des constructions qui pourraient constituer d'excellents arguments pour sa démonstration, mais dont elle ne peut, faute d'outils d'analyse, rendre compte formellement. De la lecture de certains passages, se dégage ainsi, à l'insu de l'auteur, une représentation d'un oral dont la matérialité, confrontée à la perfection de l'écrit, apparait défectueuse. Le discours comme ensemble est donc considéré comme cohérent, malgré la présence de microstructures déviantes ou incomplètement réalisées. Les micro-représentations du discours oral viennent ainsi en contredire la macro-représentation. Il s'agit en quelque sorte d'un discours cohérent malgré une syntaxe non-conforme.

Si on ajoute à cette image négative du discours oral le prestige institutionnel de l'écrit, on comprend la persistance, dans le monde de la didactique des langues dont une des missions est d'enseigner la norme prescriptive, des "grands mythes séparateurs qui tendent à retrancher le parlé du français légitime".[11]

Cette contradiction entre représentations macro et représentations micro de l'oral n'a pas été repérée par les praticiens. En témoigne l'idée couramment répandue qu'une attitude cohérente possible consisterait à ne pas s'occuper des formes, à ne pas, en quelque sorte, "faire de grammaire". Cette position, théoriquement fondée, est difficile à soutenir dans la pratique pour plusieurs raisons.

En premier lieu, la grammaire occupe une place importante dans les préoccupations des enseignants, comme le signale Lehmann : "En dépit des disqualifications réciproques portées sur les grammaires, il reste que l'on communique avec de la langue, passible de morphologie et de syntaxe ; les enseignants manquent rarement de nous le rappeler" (1986, p.

[11] BLANCHE-BENVENISTE C., JEANJEAN C., 1987.

13). Ne pas faire de grammaire équivaut également à laisser les enseignants exposés au seul modèle de la grammaire scolaire présent dans les manuels de langue, les mémentos grammaticaux et les cahiers d'exercices dont la production sur le marché ne semble pas faiblir. Or ce modèle tend à privilégier une vision codique, strictement référentielle de la langue qui nous paraît contradictoire avec une approche communicative[12]. Les analyses proposées ne permettent pas de traiter les énoncés complexes révélés par le développement des études pragmatiques et communicatives. Il manque en fait le chaînon qui devrait permettre aux enseignants, formés le plus souvent à une conception réductrice de la syntaxe, d'avoir une vision cohérente de l'articulation entre formes et interprétations. Il nous paraît donc nécessaire d'apporter dans la formation des futurs enseignants des éléments qui leur permettent de construire une représentation cohérente de ce domaine, vécu trop souvent comme un lieu de contradiction. L'objectif de l'étude qui va suivre est de présenter une solution pour surmonter ces contradictions. Cette solution repose sur l'utilisation d'un modèle syntaxique comportant une composante macrosyntaxique, au sens des études contemporaines menées dans ce domaine[13].

L'approche macrosyntaxique permet en effet de donner une description soulignant le caractère syntaxiquement bien formé d'énoncés traités par les autres approches en termes de déviance par rapport aux modèles syntaxiques canoniques. Elle offre ainsi une possibilité de réconcilier représentations macro et représentations micro de l'oral. La rupture avec l'analyse syntaxique traditionnelle se fait sur un point essentiel : l'unité de base de l'analyse n'est plus la phrase, ni même un modèle d'énoncé où toutes les informations échangées devraient être verbalisées. Cette nouvelle conception de la syntaxe permet de rompre avec une représentation logocentrique du fonctionnement de la langue et une conception monologique de la construction du sens.

[12] L'analyse que nous avons présentée de *parce que* dans les manuels de langue confirme "la conception objectivale du sens des mots" (FLAMENT-BOISTRANCOURT, 1994), à l'oeuvre dans les outils dont disposent les enseignants.

[13] Cf. BLANCHE-BENVENISTE, 1990 ; BERRENDONNER, 1991, 1993.

L'essentiel de la démonstration portera sur l'analyse du fonctionnement d'un morphème : *parce que*.[14] Nous montrerons qu'une analyse intégrant une dimension macrosyntaxique permet de conclure à la conformité globale des exemples traités avec les règles du système de la langue française, alors qu'une analyse "traditionnelle" du fonctionnement de ce morphème pousserait à conclure à une déviance syntaxique et interdirait même l'accès à une interprétation cohérente. Les mêmes exemples[15] nous permettront ensuite d'interroger la notion de norme.

1. On ne parle pas en faisant des phrases

Une première série d'exemples va nous permettre d'illustrer les deux points suivants :

- si l'on renonce à la notion de phrase, on peut rendre compte de faits habituellement analysés comme des ratés et des erreurs et montrer la cohésion formelle du discours oral.

- les éléments linguistiques et les éléments extra-linguistiques sont étroitement associés dans le processus communicatif de création du sens.

[14] Le choix de *parce que* se justifie par les caractéristiques quantitatives, qualitatives et sociolinguistiques que présente le morphème. *Parce que* est un des morphèmes les plus utilisés dans le discours oral spontané, et ce par des locuteurs de toutes catégories sociales et dans des situations de communication variées. Il constitue donc un argument contre l'équation : parlé = familier = fautif. Par ailleurs, son statut de mot très grammatical rend la démonstration de ces emplois "non-canoniques" particulièrement éclairante et interdit de réduire sa fonction à de simples valeurs expressives, emphase ou vivacité de l'expression, comme on le fait souvent pour des mots comme *bon* ou *ben* ou des structures comme celles en thème/rhème.

[15] Nous remercions F. CARTON et le GARS de nous avoir donné accès à leur corpus.

Exemple 1

Lors d'un cours de judo, le professeur vient de faire réaliser une prise par deux élèves. Ils l'ont fait avec une lenteur qui peut faire douter les autres élèves de son efficacité. Devant l'expression de scepticisme de ces derniers, le professeur commente :

> bon parce que là c'est à l'entraînement mais normalement ça se fait beaucoup plus vite (o.p)[16]

Comment analyser un tel exemple ? Du point de vue de la forme, on constate deux faits :

- on n'a pas affaire à une phrase canonique : selon la norme standard de l'écrit, une phrase ne peut pas commencer par "*bon parce que* ".

- le "*bon* " ne constitue pas une "proposition principale" à laquelle on pourrait rattacher la proposition introduite par *parce que*[17]. On ne peut pas rattacher *parce que* à une phrase.

Du point de vue du sens, il paraît difficile de parler de cause. Un énoncé comme "*là c'est à l'entraînement mais normalement ça se fait plus vite* " n'exprime en rien la cause de ce qui s'est passé avant. On a donc une proposition introduite par *parce que* qui n'enchaîne pas sur une autre proposition et qui n'introduit pas une relation de cause.

[16] Observation participante.

[17] ROULET définit *bon* comme "un anaphorique de mention servant à instancier [...] un constituant [...] dont l'occurence précède [...] ou suit" (1985, p.103). Dans cet exemple, il semble bien avoir valeur de récapitulation de ce qui précède, et on ne voit pas quel type de relation pourrait le relier à *parce que*.

Exemple 2

L2 (Odile) est en promenade avec des enfants dans un jardin (la Pépinière). Il a été convenu que L1 viendrait les chercher à la fin de la promenade. Un point de rendez-vous est déjà fixé (le feu rouge). L'objectif de l'appel téléphonique est de faire comprendre à L1 que, vu les rigueurs climatiques, il doit venir chercher les promeneurs avant le moment prévu.

L1 allô
L2 allô c'est Odile
L1 oui
L2 parce que il fait froid à la Pépinière
L1 il faut venir vous chercher tout de suite
L2 oui
L1 bon d'accord j'arrive au feu rouge
L2 oui oui
(Cart, Tel. 7,4)[18]

Du point de vue de la forme, on pourrait croire que *parce que* enchaîne sur un élément verbal, la séquence *"c'est Odile"* qui s'interprète aisément dans la situation. Mais la suite *"c'est Odile parce qu'il fait froid à la Pépinière"* ne se présente pas comme une construction canonique et on ne voit pas très bien comment on pourrait l'interpréter au moyen de la relation de cause.

Exemple 3

Il s'agit d'une discussion entre un représentant de la mairie de Marseille (L3) et le responsable d'une association de quartier (L5) :

L3 des cabines téléphoniques vous en avez là sur la place ou
L5 ah non non une cabine téléphonique qui serait placée ici *parce que* nous avons une cabine téléphonique devant la gestion mais c'est le poste de la gestion qui s'en sert
(bus E66, 16 G.A.R.S.)[19]

[18] Conversation téléphonique.
[19] Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe.

Du point de vue de la forme, la séquence : "*ah non non une cabine téléphonique qui serait placée ici*" n'est pas une construction canonique.

La suite " *une cabine téléphonique qui serait placée ici /parce que nous avons une cabine téléphonique devant la gestion mais c'est le poste de la gestion qui s'en sert*" est syntaxiquement non-conforme au modèle canonique de la phrase à l'écrit. Du point de vue du sens, on ne peut comprendre la deuxième partie introduite par *parce que* comme une cause de la première partie.

Si l'on analyse ces faits avec les outils de la grammaire traditionnelle, on aboutit à l'idée que l'on a affaire à des "ratés", des "erreurs". Il faudrait donc en conclure que les locuteurs ont un mauvais usage des structures grammaticales la langue, qu'ils sont le plus souvent maladroits et utilisent des énoncés qui ne sont pas conformes aux règles de la syntaxe[20]. Dans cette logique, on peut conclure également que les locuteurs ne savent pas utiliser les conjonctions. Selon la norme, *parce que* relie une première proposition exprimant un fait A ou une action à une deuxième proposition exprimant un autre fait, le deuxième fait étant interprété comme la cause du premier. Or, dans nos exemples, les locuteurs emploient *parce que* soit en tête d'énoncé, soit pour relier des énoncés entre lesquels on ne peut établir une relation de cause à effet. Doit-on en conclure que les locuteurs parlent mal, que, guidés par le seul souci de communiquer, ils sacrifient la rigueur à l'approximation, que nous avons affaire à du français familier, et donc à du mauvais français, selon l'opinion courante ? Plusieurs constatations vont à l'encontre de cette conclusion.

Tout d'abord, on a affaire à des locuteurs de statuts socioculturels divers qui s'expriment dans des situations qui ne sont pas toutes "familières" : un professeur de gymnastique qui donne un cours de judo (exemple 1), une jeune femme qui téléphone à son beau-frère professeur à l'université (exemple

[20] Les présentations grammaticales semblent en effet présupposer que les locuteurs essaient toujours de faire des phrases complètes.

2) un fonctionnaire retraité en réunion avec un représentant de mairie (exemple 3). Mais surtout, on constate que la communication fonctionne ainsi à la satisfaction de tous. On ne relève dans nos exemples aucune intervention du type "*Mais je comprends pas! De quoi tu parles ! Finis ta phrase*!", qui signalerait des problèmes d'incompréhension entre les locuteurs. On se retrouve donc devant le fait contradictoire d'une communication réussie dans "l'inachèvement des phrases" et dans un "emploi erroné" de mots grammaticaux. Plutôt que de conclure à une équation du type : "oral spontané = cohérence communicative mais fautes de langue", nous allons tenter de décrire les faits observés dans le cadre de l'approche macro-syntaxique.

Pour ce faire, il est important d'avoir recours à des outils pertinents par rapport au domaine observé. Ainsi nous n'utiliserons pas la notion de phrase pour décrire les formes des interactions mais celle d'"unité communicative". Il ne s'agit pas d'un simple changement d'étiquette mais d'une distinction entre des éléments de nature différente. Les unités communicatives se caractérisent en effet par leur caractère plurisémiologique : elles peuvent être de nature verbale, mais aussi de nature non-verbale : un geste, une attitude, une intonation, ce que l'on pourrait définir comme une attitude énonciative. Elles sont le plus souvent constituées de tous ces éléments à la fois. Cela signifie qu'il faut prendre en compte d'autres éléments que les mots prononcés pour analyser les exemples que nous venons de commenter. Cela signifie également que des unités de langue comme *parce que* peuvent servir à construire des énoncés de deux façons :

- soit en combinant des catégories grammaticales en unités plus larges, c'est la fonction traditionnelle de conjonction.
- soit en combinant des unités communicatives en unités plus larges, les périodes.[21]

Ces deux fonctionnements doivent être considérés comme aussi fondamentaux l'un que l'autre.

[21] Cf. Berrendonner, 1990.

Dans l'exemple 1, l'unité communicative qui précède *parce que* est constituée par la situation extra-linguistique : "la démonstration de judo et l'attitude des élèves". Comme élément de liaison, *parce que* rattache la construction qu'il introduit à la situation extra-linguistique précédente.

Dans l'exemple 2, l'unité communicative est constituée par un segment verbal "*c'est Odile*", et par du non-verbal, sa situation au téléphone. Verbal et non-verbal sont dans un rapport d'addition. L'unité communicative peut être représentée selon le schéma :

[*C'est Odile* /]	*parce que*	[*il fait froid*]
[unité communicative 1]	lien	[unité communicative 2]
(partie verbale +attitude énonciative)		(partie verbale)

C'est en partie à cette unité communicative que *parce que* rattache l'unité communicative qu'il introduit.

Pour appréhender l'exemple 3, il faut là encore restituer l'ensemble des composantes de l'unité communicative en jeu. Elle ne se réduit pas à la séquence constituée par les mots énoncés, il faut lui rajouter une attitude mimogestuelle, en particulier une intonation, mais peut-être aussi une gestuelle. C'est cet ensemble[22], (partie verbalisée et partie non verbalisée) qui constitue l'unité communicative, qui fait sens. Elle peut être interprétée comme l'expression d'un souhait. On peut également la représenter selon le schéma[23] :

[*une cabine téléphonique qui serait ici*]	*parce que*	[*nous avons une cabine mais c'est la gestion qui s'en sert*]
[unité communicative 1]	lien	[unité communicative 2]
(partie verbale + attitude énonciative)		(partie verbale)

[22] Auquel il faut rajouter bien sûr un certain nombre de connaissances culturelles implicites dont nous parlerons plus précisément à propos d'autres exemples.

[23] La linéarité du schéma peut laisser croire à une organisation en simple succession. Il s'agit en fait d'un déroulement parallèle qui concerne les signes : les mots prononcés, et les indices, en particulier l'intonation.

A partir du moment où l'on ne cherche pas à ramener les structures observées au modèle canonique de la phrase, on peut mettre à jour la cohérence de leur organisation. Les éléments extra-linguistiques, gestuels ou autres, ne fonctionnent pas comme un ajout par rapport aux éléments verbaux, mais sont dans un rapport de complémentarité. L'acte de communiquer ne se réduit pas à l'expression d'une phrase bien formée et appropriée à son contexte. Il implique l'utilisation de moyens verbaux et non-verbaux qui interagissent sur le même plan. Le discours n'est pas une suite de mots qui s'enchaînent les uns aux autres mais une combinaison d'éléments significatifs de nature diverse. On peut grossièrement résumer cette idée en posant qu'au modèle logocentrique : "une structure ou un mot pour exprimer une idée", il faut substituer un modèle plurisémiologique :"une structure et /ou autre chose, geste, attitude, etc. pour exprimer une idée". Le principe de l'approche macro-syntaxique des exemples précédents consiste à les analyser comme des suites bien formées regroupées en périodes. Si on ajoute à cela que *parce que* fonctionne comme marqueur de lien entre unités communicatives, il n'y a plus lieu de voir un quelque inachèvement ou une quelque déviance syntaxique dans ces exemples. On peut alors saisir comment ces unités communicatives s'organisent dans l'interaction et en dégager la signification.

2. Le sens ne se construit pas exclusivement à travers le matériel verbal

On peut considérer qu'une interaction se constitue par l'échange entre les différents locuteurs d'unités communicatives qui constituent autant d'informations, au sens large, sur le monde[24]. Ce stock d'informations est géré coopérativement par les locuteurs et se combine aux savoirs individuels de chacun pour former un ensemble en partie commun. Une "mémoire collective" se constitue ainsi et se modifie au fur et à mesure de l'interaction, puisque chaque

[24] La notion d'information inclut ici les processus d'inférences, les sous-entendus, les présupposés culturels, etc. et non pas strictement le matériel verbal en jeu.

unité communicative l'accroît et la transforme sans cesse. Le sens des unités est construit au fur et à mesure de l'interaction par encodage/décodage des contenus propositionnels, et par calcul inférentiel à partir d'éléments indiciels de nature diverse. Toute unité communicative va être saisie comme un ensemble à partir duquel le locuteur va opérer des inférences qui lui permettront de traiter les changements apportés dans la mémoire collective. Autrement dit, le sens de l'énoncé n'est pas construit sur la stricte signification stable et donnée à l'avance de son contenu propositionnel, mais au travers de l'ensemble des éléments qui constituent l'unité communicative et de leur rapport à un état de la mémoire collective des locuteurs. Celle-ci comporte notamment la situation d'énonciation, les statuts et rôles des locuteurs, leurs objectifs réciproques, les présupposés culturel, etc. Les exemples cités vont nous permettre d'illustrer comment les locuteurs reconstruisent la signification par prise d'indices qu'ils traitent au moyen de processus inférentiels[25].

Dans l'exemple 1, le locuteur va percevoir dans la situation extra-linguistique qui précède (la démonstration de judo et la réaction des élèves), des indices pertinents et s'en servir comme base d'inférences pour comprendre qu'il lui faut justifier ce qui vient d'être fait. L'unité communicative introduite par *parce que* enchaîne avec ces éléments obtenus par inférence. On peut imaginer tout le raisonnement qui préside à l'intervention du locuteur et poser que ces inférences sont du type "*Ils ne sont pas convaincus, donc c'est qu'ils pensent que ce n'est pas efficace, donc je dois justifier que c'est efficace.*" Du point de vue de l'interprétation, l'unité introduite par *parce que* peut être définie comme une information qui vise à rendre sa pertinence à l'événement extra-linguistique qui précède.

[25] La définition du processus inférentiel de SPERBER et WILSON (1989, p. 27) nous semble suffisamment claire pour être reprise intégralement : "Un processus inférentiel a pour point de départ un ensemble de prémisses et pour aboutissement un ensemble de conclusions qui sont logiquement impliquées ou au moins justifiées par les prémisses."

Dans l'exemple 2, le processus d'inférence prend comme base la réaction de l'interlocuteur, le "*oui* " qui semble montrer que l'interlocuteur n'a pas saisi la raison de ce coup de fil. L2 en déduit qu'il doit fournir une information supplémentaire pour justifier son appel. C'est ce qu'il fait par l'unité introduite par *parce que* .

Dans l'exemple 3, l'ensemble des composantes de l'unité communicative forme une unité qui, par inférence à partir des divers indices présents, est immédiatement interprétable comme l'expression d'un souhait[26]. L'énoncé introduit par *parce que* est une justification du souhait inféré précédemment. Il ne peut être interprété si l'on s'en tient à la succession des mots énoncés.

De tels exemples montrent que, si l'on accepte l'idée d'une organisation en unités communicatives dont la nature n'est pas strictement verbale, on peut expliquer des énoncés que les analyses limitées au cadre de la phrase considèrent habituellement comme des ratés. Ces exemples vont également à l'encontre de l'idée que le discours ne s'appuie que sur les éléments verbaux, autrement dit que seuls les mots exprimés seraient significatifs. Ils mettent également en évidence que le sens n'est pas le résultat d'un strict processus de décodage des mots, mais qu'il se construit par prise d'indices et inférences à partir d'éléments significatifs de natures diverses. En ce qui concerne *parce que*, on constate qu'il n'a pas, dans ces exemples, une valeur de cause par rapport à un fait énoncé par un contenu propositionnel, mais qu'il est utilisé pour justifier une activité significative globale exprimée à travers des unités plurisémiologiques. Nous allons voir grâce à l'exemple suivant comment le sens se construit de façon interactive par implication des différents participants, et ce même dans un discours énoncé par un seul locuteur.

[26] Il serait possible de donner de l'unité communicative la paraphrase suivante : "une cabine téléphonique qui serait placée ici ça serait bien".

3. Le sens se construit de façon interactive

Nous avons vu jusqu'à présent comment les locuteurs prenaient comme base d'inférence, pour construire le sens, divers éléments significatifs présents dans l'interaction. Nous allons voir que ces processus d'inférence se font non seulement en réaction à des signes existants, mais qu'ils s'appuient également sur des calculs d'anticipation que fait le locuteur sur ce que son interlocuteur peut comprendre.

Exemple 4

Alors la grande muraille c'était l'histoire de ce brave homme qui passe sa vie à faire une oeuvre inutile / une grande muraille qui est parfaitement stupide aux yeux du public de son voisinage et dans le village dans lequel il vit mais qui pour lui est essentielle / et ça m'a semblé tellement / parce qu'elle existe vraiment / je l'ai découvert cette grande muraille dans le Causse / et je me suis dit le personnage qui a eu l'audace de se lancer dans cette aventure d'y passer 40 ans de sa vie pour faire quelque chose en se disant c'est ça que je dois faire / c'est un type qui mériterait qu'on s'en occupe voilà / ça c'était la grande muraille. (Ecrivain - Emission littéraire radio)

L'unité communicative qui précède *parce que* est constituée d'un segment verbal "*ça m'a semblé tellement*" accompagné d'une attitude mimogestuelle et d'une intonation qui apporte une modalisation positive. L'ensemble peut s'interpréter comme l'expression d'un jugement valorisant qui pourrait être paraphrasé par un énoncé comme : "ça m'a semblé tellement extraordinaire." On ne peut poser de rapport de cause entre cette dernière unité et celle introduite par *parce que* : le fait que cette muraille existe ne peut être vu comme la cause de l'impression positive qu'elle a produite sur le locuteur. Une interprétation en terme de justification semble également à écarter : dire que la muraille existe ne justifie pas l'affirmation qu'elle parait extraordinaire. Comment alors interpréter la séquence ?

Si on considère le début du passage, on peut penser que le locuteur, écrivain, parle d'un objet fictif, la muraille, qui est au

centre d'un de ses livres. Du moins c'est ce que peut penser son interlocuteur. Or les inférences que ce dernier peut tirer des indices présents dans l'unité communicative "*j'ai trouvé ça tellement extraordinaire* " entrent en contradiction avec le savoir précédent. Elles amènent à penser que l'existence de la muraille n'est pas une invention du locuteur, mais un objet réel qui a provoqué son admiration. Si le locuteur arrêtait là son intervention, il est fort probable que l'interlocuteur lui demanderait des explications supplémentaires du type "*Attendez, je n'ai pas compris, mais alors elle existe cette muraille !*"[27]

Parce que a dans cet exemple une fonction de régulateur : il introduit des éléments d'information qui permette a posteriori de comprendre ce qui vient d'être dit. L'énonciation de "*parce qu'elle existe vraiment*" résulte de l'anticipation, de la part du locuteur, des difficultés de compréhension que peut avoir l'interlocuteur. *Parce que* n'enchaine pas sur le contenu propositionnel qui précède, mais sur la distorsion qu'a créée l'unité communicative dans la transformation de la mémoire collective des deux locuteurs. L'apport supplémentaire, qui enrichit les savoirs communs des locuteurs, rend a posteriori toute leur pertinence aux propos énoncés antérieurement.

Ce dernier exemple montre comment la construction du sens résulte d'un processus impliquant les deux locuteurs. Le locuteur en effet ne prend pas seulement comme base d'inférences des indices présents dans l'interaction, mais anticipe sur les inférences que l'interlocuteur peut tirer de ce qu'il vient, lui, en tant que locuteur, d'énoncer. Le sens se construit donc interactivement au fur à mesure du développement de l'interaction, non seulement par réaction du locuteur à ce qui a été dit ou donné comme indice, mais également par anticipation stratégique sur la façon dont les énoncés et les indices peuvent être interprétés.

[27] Pour reprendre en partie les termes de Sperber et Wilson (1989), ce qui aurait pu bloquer la communication ce n'est pas la non-reconnaissance du sens linguistique, mais "l'impossibilité pour l'interlocuteur d'inférer le vouloir-dire du locuteur".

De même que le locuteur régule ses interventions en explicitant les éléments qu'il souhaite communs et permet ainsi à l'interlocuteur d'avoir accès à une interprétation, l'interlocuteur peut expliciter les conclusions qu'il a tirées des dires du locuteur et de leurs implications. C'est ce que nous montre l'exemple qui suit où l'explicitation a une valeur clairement agonale[28]. Le locuteur 1 est avocat, le locuteur 2 a bénéficié d'un non-lieu pour légitime défense. La discussion porte sur les arguments de la défense de L2.

L1 laissez-moi vous répondre s'il vous plaît je suis prêt voyez-vous à accepter ce que vous dites
L2 ah parce que vous me croyez pas vous
L1 laissez-moi parler monsieur

(Débat télévisé - juillet 1993)

La formulation de L1 est volontairement ambiguë : "*accepter*" les justifications de quelqu'un n'implique pas qu'on leur attribue une valeur de vérité. On peut donc accepter sans croire, et c'est ce sens implicite mais certainement présent, vu l'opposition idéologique des deux interlocuteurs, que L2 explicite. En formulant ce que justement L1 souhaitait laisser dans le domaine du non-dit, L2 crée une situation conflictuelle. On note que dans cet exemple la valeur de *parce que* est traduisible en termes de "demande de confirmation" plutôt qu'en termes de cause.

Du point de vue linguistique, les exemples que nous venons d'analyser montrent que l'on ne peut importer tels quels les outils de la grammaire traditionnelle à l'analyse de documents authentiques oraux que ce soit du point de vue des formes (la notion de phrase est totalement inadéquate) ou du point de vue du sens (on ne peut se contenter de la seule prise en compte de la valeur référentielle des éléments verbalisés). L'approche macro-syntaxique qui permet de cerner la complexité des unités en jeu dans les interactions articule

[28] Cf. ANDRE-LAROCHEBOUVY (1984, p. 28) : " Sous le terme de jeu agonal (du grec *agón* : combat) seront regroupés tous les aspects compétitifs de la conversation : discussions, disputes, confrontations diverses, même aimables."

formes et sens dans une analyse qui prend en compte les composantes énonciatives, interactives et socioculturelles[29].

L'approche macrosyntaxique qui légitime les formes d'usages du français permet de faire évoluer les représentations sociolinguistiques négatives sur l'oral. Ces représentations négatives s'appuient en effet essentiellement sur ce qui est perçu comme des "défauts de formes". Nos exemples montrent que *parce que* peut avoir un autre comportement que celui de conjonction de subordination. A partir de là, son fonctionnement va pouvoir être observé par rapport à celui de *car*, non plus en termes de déviance ou d'usage familier, mais en termes de choix possibles d'organisation à l'intérieur d'une conception variationniste de la norme.

4. Oral spontané et conception "variationniste" de la norme

Les exemples que nous venons d'étudier montrent qu'on ne peut accepter l'équation : oral spontané[30] = familier = fautif. Du point de vue sociolinguistique on constate que les emplois "non-canoniques" sont utilisés par des locuteurs qu'on ne peut soupçonner de méconnaître la langue et dans des situations qu'on n'associe pas habituellement à un emploi "relâché" de la langue. Ainsi la situation d'un écrivain parlant de son dernier livre dans une émission littéraire ne nous paraît entrer dans aucune des catégories qui définissent l'usage du français familier. Le discours oral spontané ne se réduit pas à la langue que l'on utilise dans des situations courantes pour parler de sujets quotidiens. Il n'est pas non plus l'apanage d'une certaine catégorie de locuteurs dont l'origine

[29] Les exemples authentiques s'opposent ainsi aux exemples simplifiés des documents didactiques où seuls les éléments verbaux sont pris en compte, et où le discours est organisé en phrases complètes qui s'enchaînent de façon purement connexe.

[30] Le terme recouvre des situations de parole extrêmement variées. Ces situations nous intéressent parce que ce sont elles justement qui sont le plus souvent exclues dans les pratiques d'enseignements, où c'est le plus souvent "l'écrit oralisé" qui est pris en compte.

socioculturelle expliquerait les maladresses. Du point de vue des conditions de production, on peut le définir comme un discours dont l'émission est orale et s'élabore dans le hic et nunc de la communication. Les productions langagières ainsi obtenues se caractérisent par une norme d'usage spécifique différente de la norme standard, en particulier sur deux points[31] :

- Il met en jeu des unités communicatives qui ne sont pas strictement conformes au modèle phrastique de l'écrit. Ces unités sont plurisémiologiques, leur cohésion ne s'appuie pas exclusivement sur leurs contenus propositionnels. Leur organisation discursive et leur interprétation s'élaborent interactivement.
- Les unités morpho-syntaxiques sont susceptibles de variations par rapport à la norme standard de l'écrit : la négation, par exemple, pourra s'exprimer sous la forme "*pas*" ou sous la forme "*ne ... pas* " ; *parce que* pourra introduire l'expression de la cause ou celle de la demande de confirmation.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, cet usage n'est réservé ni à des types de locuteurs socio-culturellement défavorisés ni à des situations strictement privées ou quotidiennes. Si on écarte certaines réalisations pour lesquelles la présence de stéréotypes, en particulier lexicaux et phonétiques, permet de parler de spontané "vulgaire", on constate un emploi très généralisé de ce type d'oral[32] qui trouve une légitimation incontestable à travers l'usage qui en est fait dans une certaine parole publique : un écrivain à la radio qui parle de son livre, un chef d'entreprise dans un débat télévisé, un historien sur France-Culture, un homme politique à la télévision[33].

---

[31] En fait, l'étude de ce qui est l'oral spontané socialement accepté par tous est encore à faire. On se contentera ici de mentionner les points les plus saillants.

[32] Il est bien sûr susceptible de variations selon le degré de surveillance et de planification qu'y apporte le locuteur. L'oral spontané du locuteur varie vraisemblablement selon que ce dernier se trouve en famille ou à la radio.

[33] Il existe une parole orale publique qui se caractérise par un haut degré de surveillance et de planification, sans pour autant être un écrit oralisé. On en trouve un bel exemple dans C. BLANCHE-BENVENISTE (1986). Il s'agit de la transcription d'un discours improvisé de Levi-Strauss à la .../...

Nous avons montré comment l'utilisation d'outils d'analyse adéquats permettait d'éviter une description en termes de déviance. A ce travail linguistique doit s'ajouter une réflexion sociolinguistique pour légitimer aux yeux des enseignants un usage qui est largement partagé par un grand nombre de locuteurs. La réflexion doit porter sur les représentations courantes des rapports entre système et norme.

Plutôt que de poser une norme absolue impliquant qu'il n'y aurait qu'une seule forme adéquate, une seule façon de dire quelque chose, on peut considérer que le système de la langue offre plusieurs normes de réalisations parmi lesquelles les locuteurs vont pouvoir choisir. En fait, il s'agit de faire la différence entre la "norme" édictée par les grammairiens au fil des siècles qui postule un système fermé et tend à attribuer par exemple à un morphème une seule et unique fonction, et les normes d'utilisation des locuteurs qui supposent une conception "variationniste" du système : le système est souple, il autorise plusieurs façons de dire la même chose entre lesquelles les locuteurs peuvent choisir de façon non-exclusive. Nous allons voir, à travers l'étude de *car* et de *parce que*, qu'il est possible de substituer à la notion de norme absolue une conception variationniste de la norme qui permet, d'une part, d'envisager l'oral spontané en termes de normes spécifiques, et d'autre part d'intégrer les faits linguistiques comme des possibilités de réalisations d'un système ouvert.

Selon la norme standard, c'est-à-dire la norme prescriptive des grammaires, les deux morphèmes se distribuent de façon complémentaire :

- entre les deux parties d'une même unité communicative on emploie *parce que* :

  Nous partons parce qu'on nous attend (Dic. Robert)

- entre deux unités communicatives on emploie *car* :

  Il ne viendra pas aujourd'hui, car il est malade
  (Dic. Robert)

.../...télévision. Ce type de discours est en fait fort rare et on peut s'interroger sur la rentabilité d'un tel modèle. Il suffit, pour se convaincre de son caractère exceptionnel, d'écouter des interviews télévisés d'hommes politiques ou de personnalités.

La répartition se présente de la façon suivante :

	entre deux unités	dans la même unité
parce que		XXXXXXXXXXXXX
car	XXXXXXXXXXXXX	

Si l'on considère la norme d'utilisation, c'est-à-dire l'usage des locuteurs, on observe une répartition différente :

- *parce que* est utilisé aussi bien à l'intérieur d'une unité que pour relier deux unités (cf. nos exemples)
- *car* est généralement utilisé entre deux unités :

  Ex : l'activité de cet homme était extraordinaire il faisait tout par lui-même / car il était donc / auteur producteur / distributeur / il faisait tout lui-même à l'époque (PAGN. 9, 15)

L'usage de *parce que* chevauche celui de *car*, comme le montre le tableau :

	entre deux unités	dans la même unité
parce que	XXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXX
car	XXXXXXXXXXXXX	

Ces deux premiers tableaux montrent bien le caractère restrictif de la norme standard par rapport à la norme d'utilisation[34].

On peut matérialiser ces deux conceptions du rapport norme / système par les tableaux suivants :

[34] On trouve dans les travaux du GARS, d'autres exemples concernant en particulier les relatifs ou les quantifieurs qui illustrent la même problématique. Citons ici un exemple tiré de C. Blanche-Benveniste (1990, p.74) : "En ce qui concerne la forme *que*, la grammaire normative admet qu'on puisse l'employer [...] pour certains compléments de temps, ceux qui comportent un indéfini comme *un* ou *chaque* (cf. Grevisse § 689) " *un matin qu'elle était venue*" - "*chaque fois qu'elle venait*" mais pas avec l'article défini [...]. Les usages non normatifs ont pour particularité d'étendre les emplois de *que* à d'autres compléments [...] par exemple des compléments de temps précédés de l'article défini : "*à l'heure que je prenais le train* [...]."

48

A. Conception erronée du système : une norme absolue qui n'autorise qu'une seule réalisation :

	entre deux unités	dans la même unité
parce que		XXXXXXXXXXXXX
car	XXXXXXXXXXXXX	

Les autres réalisations sont jugées déviantes.

B. Conception nouvelle : un système souple qui autorise plusieurs usages :

	entre deux unités	dans la même unité
parce que	XXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXX
car	XXXXXXXXXXXXX	

Usage 1 : Oral spontané légitime, même si non conforme à la norme de l'écrit :

	entre deux unités	dans la même unité
parce que	XXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXX
car		

Usage 2 : Oral spontané avec souci de belle langue :

	entre deux unités	dans la même unité
parce que	XXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXX
car	XXXXXXXXXXXXX	

Ex : L1 moi j'étais là-haut j'ai préparé les bassins j'ai rempli le petit jet d'eau qu'il y avait / j'ai mis les tuyaux en cas des flammèches qui tombent car l'année dernière il y a eu un feu très important à la Fare
L2 oui voilà / oui parce que vous avez l'air de bien savoir ce qu'il faut faire
L2 ah parce que maintenant ça fait quand même quatre fois que nous avons le feu
L2 ah d'accord[15]

[15] *Car* et *parce que* n'y sont pourtant pas interchangeables. Cf ? *ah car maintenant ça fait quand même quatre fois que nous avons le feu*. Nous n'avons d'ailleurs relevé aucun exemple de ce type dans notre corpus.

49

Usage 3 : oral puriste = écrit oralisé :

	entre deux unités	dans la même unité
parce que		XXXXXXXXXXXXX
car	XXXXXXXXXXXXX	

Plutôt que de poser un usage déviant par rapport à une norme unique, il paraît plus rentable d'accepter l'idée d'une norme langagière souple qui permet aux locuteurs d'opérer un choix parmi les possibilités offertes par le système[36] On peut ainsi définir les caractéristiques du discours oral en termes de norme souple et d'organisation interactive. Loin d'être un sous-produit de l'écrit par rapport auquel il manifesterait des manques, l'oral a sa structure propre, caractérisée par une diversité dont ne saurait rendre compte la grammaire scolaire à l'oeuvre dans les outils didactiques. Parler de déviance à propos de l'oral revient à juger de façon péjorative un usage qui est en fait partagé par la grande majorité des locuteurs. Il est indispensable que les enseignants reconnaisse la légitimité de cet usage sous peine de priver les apprenants d'une confontration à du discours réel et de leur interdire de développer leur compétence discursive.

CONCLUSION

La réflexion, centrée pour les besoins de la démonstration sur le fonctionnement d'un morphème reste pour l'instant trop limitée. Ses développements devraient pouvoir trouver leur place dans la formation linguistique des futurs enseignants de F.L.E. En mettant l'accent sur le fonctionnement

[36] Le fait que tout locuteur a à sa disposition l'ensemble des possibilités du système, n'exclut pas le fait que certaines utilisations soient stigmatisées parce que marquées socialement ou régionalement, et que les locuteurs les éviteront selon la situation de communication dans laquelle ils se trouvent. C'est le cas, par exemple, des emplois de *que* signalés dans la note 34. Mais *parce que* ne fait pas partie de ces formes : il n'y a donc aucune raison que son fonctionnement non-canonique soit ignoré ou méprisé dans une démarche pédagogique. Nous espérons même avoir montré qu'il y a de bonnes raisons pour qu'il soit pris en compte dans une telle démarche.

50

BEST COPY AVAILABLE

indiciel/inférentiel des unités en jeu à l'oral, il s'agit de permettre une description de l'oral où formes et fonctions trouvent une articulation naturelle, de mieux cerner l'organisation grammaticale de la langue et ses relations avec les interprétations pragmatiques. Il s'agit pour les futurs enseignants d'enrichir leurs connaissance de l'objet étudié. Cette connaissance doit leur permettre de reconnaitre la légitimité d'usages sans porter de jugement idéologique. Il s'agit de leur donner accès à des outils d'analyse qui substituent les aspects cohérents et cohésifs de l'oral aux représentations en termes de déviance. La description de l'oral, du point de vue même des spécialistes, reste à faire en grande partie, mais les approches macrosyntaxiques montrent qu'il est pas impossible d'aboutir à terme à des descriptions qui feraient le lien entre études de morphosyntaxe et approche communicative. Le rapport vécu encore souvent par les enseignants entre grammaire et communication ne se poserait plus en terme de clivage. Cette réflexion dans le domaine de la culture langagière, qui met en évidence les procédures inférentielles en jeu dans les interactions est en accord avec une approche cognitive dans le domaine de la culture d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

ANDRE-LAROCHEBOUVY D., *La conversation quotidienne*, Credif, coll. "Essais", Paris, 1984,

BEACCO J.C., "Un rendez-vous manqué ? Théories du discours et grammaire en didactique", in *... Et la grammaire, Le Français dans le Monde*, numéro spécial Recherche et Applications, Hachette, pp.138-146, Paris, 1989,

BERARD E., LAVENNE C., *Grammaire du français utile*, Hatier, Paris, 1989.

BERARD E., *L'approche communicative, théories et pratiques*, Clé International, Paris, 1991.

BERRENDONNER A., "Pour une macro-syntaxe", in Dominique Willems (éd.), *Données orales et théories linguistiques*, Louvain Duculot, pp.25-31, Paris, 1991.

BERRENDONER A., "La phrase et les articulations du discours", in *Des pratiques de l'écrit, Le Français dans le Monde*, numéro spécial, Recherche et Applications, février/mars, Hachette, pp. 21-26, Paris, 1993.

BERTOCCHINI P., COSTANZO E., *Manuel d'autoformation*, Hachette, Paris, 1989.

BLANCHE-BENVENISTE C., JEANJEAN C., *Le français parlé. Transcription et édition*, Didier Erudition, Paris, 1987.

BLANCHE-BENVENISTE C., TEMPLE L., "Décrire le français parlé", in *Et la grammaire, Le Français dans le Monde*, numéro spécial Recherche et Applications, Hachette, pp. 26-33, Paris, 1989.

BLANCHE-BENVENISTE C., *Le français parlé, études grammaticales*, éd. du CNRS, coll. Sciences du langage, Paris, 1990.

BLANCHE-BENVENISTE C., "La syntaxe et le français parlé", in *Etudes de Linguistique appliquée* n° 63, Didier Erudition, Paris, 1986.

BRANCA-ROSSOF S. "Les imaginaires des langues", in *Sociolinguistique Territoire et objets*, A. Boyer (dir.), Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1996.

CARTON F., "Discours oral interactif : repères pour des observations à fins didactiques", in *Langue Française*, 68, Larousse, pp.85-99, Paris,1985.

COSTE D. (dir), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues* (1968-1988), Crédif, Hatier/Didier, Paris, 1994.

DEBAISIEUX J.-M., *Le fonctionnement de parce que en français parlé contemporain - description linguistique et applications didactiques*, Thèse de Doctorat, Université Nancy 2, 1994.

FLAMENT-BOISTRANCOURT D., (éd.), *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*, Presses Universitaires de Lille, Lille, 1994.

FILLOL F., MOUCHON J., *Pour enseigner l'oral*, Coll. "Textes et non-textes", CEDIC, Paris ,1980.

FRANCOIS D., "L'oral, les oraux et leur grammaire", *Le Français dans le Monde*, n°145, 1979.

GREMMO M. J., HOLEC H., "La compréhension orale : un processus et un comportement", in *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, Le Français dans le Monde*, numéro spécial Recherche et Applications, Hachette, pp. 30-41, Paris, 1990.

KRAMSCH C., *Interaction et discours dans la classe de langue*, Crédif-Hatier, coll. LAL, Paris, 1991.

LEHMANN D., "Linguistique et didactique : pièces à conviction, in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 63, Juillet-Septembre, Didier Erudition, pp. 6-15, Paris, 1986,

LEYBRE-PEYTARD M., *Situations d'oral : documents authentiques : analyse et utilisation*, Clé International, Paris, 1990.

MALANDAIN J.L., *Décrire et découper la parole*, BELC, Paris, 1982.

MOIRAND S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, coll. F., Paris, 1982.

PEYTARD J., "Oral et scriptural, deux ordres de situations et de descriptions linguistiques", in *Langue Française*, Larousse, Paris, 1970.

PEYTARD J., "Pour une typologie des messages oraux", in *Syntagmes*, Paris, 1971.

ROULET E. et al.,(1985), *L'articulation du discours en français contemporain*, 2è éd., Peter Lang, Berne, 1987.

SPERBER D., WILSON D., *La pertinence. Communication et cognition*, éd. de Minuit, Paris, 1989.

VIDEO IM DEUTSCHUNTERRICHT : un outil télévisuel au service de l'enseignement de l'allemand

Richard DUDA

Abstract

This article discusses the methodological principles underlying a set of video materials developed for the teaching of German in French Secondary Schools. The specific training of speaking and listening skills and the use of French as the language of classroom activity management are two of the issues raised in this article.

Dans le cadre du soutien qu'il apporte à l'enseignement de l'allemand dans les lycées lorrains, le Conseil Régional de Lorraine a retenu en 1992 le projet présenté par le CRAPEL et VIDEOSCOP, service vidéo de l'Université de Nancy 2, portant sur la conception et la production d'un ensemble de cassettes vidéo accompagnées de livrets, permettant l'utilisation en classe d'allemand d'un outil télévisuel, complémentaire des méthodes existantes.

VIDEO IM DEUTSCHUNTERRICHT[1] a été diffusé dans l'ensemble des Lycées lorrains en janvier 1994 et a fait l'objet de sessions de formation, animées par le C.R.A.P.E.L., sous l'égide de la Mission Académique de Formation des Personnels de l'Education Nationale. Il comporte deux cassettes distinctes proposant des activités d'apprentissage pour la *compréhension* et l'*expression orales*, et une cassette destinée à la *sensibilisation culturelle*. Une quatrième cassette présente des "reportages" dans des classes où le professeur utilise des documents vidéo.

Les activités proposées dans *Video im Deutschunterricht* reposent sur l'utilisation de programmes diffusés par des télévisions de langue allemande. Le choix de ce type de document s'explique par trois raisons :

1. La langue pratiquée dans ces émissions est représentative de l'état actuel de l'allemand oral, dans les limites bien entendu des ajustements considérés comme nécessaires dans le cadre d'un média de grande diffusion comme la télévision (limitation des dialectismes et argotismes, gommage des marqueurs de la langue orale spontanée : structures syntaxiques incomplètes, redondances, télescopages, ruptures, reprises, faux-départs, auto-corrections). La pratique de cette forme d'allemand oral, par le

[1] L'équipe de conception pédagogique était constituée de Sam Michel CEMBALO, Richard DUDA, Anémone GEIGER-JAILLET, et Harvey MOULDEN.

truchement en particulier d'activités de compréhension, devrait contribuer au développement général des compétences orales des apprenants.

2. Actuellement, des émissions ou des films en allemand peuvent être captés en France par la voie hertzienne, par le câble, ou encore par satellite. On peut espérer que les élèves acquerront une confiance linguistique accrue vis-à-vis de ces programmes grâce à un entraînement approprié en compréhension orale de documents similaires, et que, de façon autonome cette fois, ils regarderont plus volontiers les programmes diffusés par les compagnies de télévision d'expression allemande.

3. La vidéo est actuellement attractive et motivante pour les élèves. L'introduction de ce média dans les cours est facteur de participation et donc, on peut l'espérer, d'apprentissage.

Video im Deutschunterricht s'inscrit dans la stratégie de la séparation des aptitudes. Celle-ci préconise des entraînements spécifiques, autant que faire se peut, pour la compréhension et l'expression orales (nous laisserons de côté la compréhension et l'expression écrites, qui ne relèvent pas de notre propos). Diverses raisons d'ordre psycholinguistique, sociolinguistique, linguistique et pédagogique, plaident en faveur de cette stratégie de formation :

a) *raisons d'ordre psycholinguistique* : l'activité de réception, qui donne lieu à des opérations mentales comme discriminer des unités phoniques, reconnaître des formes (lexèmes, morphèmes), interpréter, faire des hypothèses, mémoriser, prédire, comparer, etc., est très différente par nature de l'activité de production, qui consiste à rassembler, sélectionner et organiser des éléments linguistiques et extralinguistiques (gestes, regards, postures par exemple).

b) *raisons d'ordre sociolinguistique* : chacun a dans la ou les langues qu'il utilise une compétence en compréhension beaucoup plus large que ses possibilités d'expression (on ne produit jamais tous les énoncés que l'on est capable de comprendre). De plus, lorsqu'on s'exprime, on peut choisir la

forme et le contenu de son message, alors qu'en compréhension, on est tributaire du discours de l'autre. Encourager les élèves à utiliser les moyens, même réduits, qu'ils possèdent pour s'exprimer, sans prendre pour modèles à imiter absolument les documents sonores qu'on leur présente, permettra de leur faire comprendre cette différence qui, si elle existe dans la langue maternelle, existe a fortiori dans la langue cible.

c) *raisons d'ordre linguistique* : les problèmes grammaticaux se posent de façon différente selon qu'on est dans une situation de compréhension ou d'expression. On peut défendre l'hypothèse que la compréhension est essentiellement d'ordre lexical, si l'on admet que les éléments grammaticaux tels que les prépositions, les auxiliaires modaux, les désinences verbales ou nominales relèvent du "lexical" lorsqu'on se trouve en situation d'écoute. En d'autres termes, ces éléments font l'objet d'une opération d'identification (non obligatoire dans certains contextes) en compréhension, alors qu'en expression ils relèvent d'opérations d'activation (en mémoire) et de sélection (s'agissant d'éléments qui appartiennent généralement à des ensembles), d'où les erreurs sur les désinences, prépositions, etc.

d) *raisons d'ordre pédagogique* : on sait que la capacité des élèves à comprendre progresse plus rapidement que leur capacité à s'exprimer. De plus, la complexité discursive de ce qui est demandé à l'apprenant peut être beaucoup plus grande en compréhension qu'en expression car l'auditeur n'a pas besoin de reconnaître tous les mots pour tirer le sens d'un message. Il serait donc inutile, et dommage pour l'apprenant, de limiter le niveau à atteindre en compréhension à la compétence acquise en expression.

La séparation des entraînements spécifiques à chaque aptitude permet, pensons-nous, de faciliter l'apprentissage en simplifiant les tâches proposées aux apprenants par la concentration sur un seul objectif à la fois.

Les activités proposées s'efforcent de tenir compte :
- du potentiel des documents télévisés utilisés,
- de la situation particulière de l'apprenant de langue étrangère confronté à des documents difficiles, mais aidé dans son apprentissage par un enseignant,
- de la spécificité du processus de compréhension et d'expression orales.

Les activités proposées pour la *compréhension orale* correspondent à des compétences constitutives de cette aptitude : **repérer** des éléments précis, **discriminer**, c'est-à-dire distinguer au phonème près s'il le faut la forme de ce qui est dit, **vérifier** sa compréhension, **prédire** ce qui va être dit, **anticiper** sur des contenus possibles pour le document que l'on va visionner ou que l'on visionne[2].

De nombreuses activités ont recours au français comme langue de travail. Cela ne doit pas surprendre, car les activités de compréhension orale se prêtent fort bien à l'emploi de la langue maternelle des apprenants comme moyen de fournir des instructions et de vérifier la compréhension. Le recours à la langue maternelle permet d'accélérer l'activité et d'éviter les difficultés inhérentes à l'expression en langue étrangère.

Les activités proposées pour *l'expression orale* font appel à l'imagination, au jeu, au débat. Certains documents proposés peuvent présenter des difficultés de compréhension, qui varieront selon le niveau atteint par les élèves. Pour ces activités de production orale, il est suggéré au professeur utilisateur de réduire au maximum la part de travail en compréhension, par l'apport d'aides appropriées, de façon à conserver aux activités leur spécificité.

Le travail sur la *sensibilisation culturelle* repose sur un "principe" : les membres d'une culture partagent un certain

[2] On distingue la **prédiction** de l'**anticipation**. La prédiction est de l'ordre du linguistique : prédire les mots mêmes qui vont être dits ou éventuellement leur signification, et l'on peut à ce moment recourir au français pendant l'activité. L'anticipation porte sur le contenu du document, indépendamment de la forme linguistique qu'il peut prendre.

nombre de connaissances, d'attitudes, de comportements, etc. A l'aide des documents proposés, l'enseignant peut faire apparaître les caractéristiques d'un phénomène de société considéré comme "typiquement" allemand (compétences au sein d'une structure fédérale ; Berlin ville divisée, etc).

Les activités de sensibilisation culturelle peuvent se regrouper en quelques grands types :

- **interprétation visuelle** d'un geste, d'une scène, d'une photographie ;
- **interprétation d'un "style"** : comment des émissions de télévision sont présentées, introduites, enchaînées ; la façon de présenter les prévisions météorologiques ; une initiation à certaines connotations culturellement partagées par les germanophones est tentée, par exemple à partir d'un registre langagier particulier ;
- **réflexion** sur les différents systèmes d'organisation sociale (école, armée, usine...).

Les activités proposées dans Video im Deutschunterricht sont utilisables avec des élèves de niveaux variés. En effet, la difficulté apparente d'un document ou d'une activité peut être réduite par l'apport d'aides à la compréhension (explications, vocabulaire). Cette difficulté peut également être augmentée, si l'on réduit le temps accordé aux élèves pour faire l'activité proposée. Cet outil se veut donc aussi flexible que possible et adaptable aux publics variés rencontrés dans les établissements.

Certaines réticences ont pu apparaître chez des enseignants concernant l'*image* de l'Allemagne véhiculée par les programmes utilisés. Il y est question par exemple de la prévention contre le SIDA dans des spots publicitaires institutionnels, des problèmes d'environnement, ou encore du racisme.

Afin de permettre un travail individuel sur ce matériel vidéo, une "déclinaison" CD-ROM d'un certain nombre des activités proposées par la version vidéo en vue de l'entraînement à la compréhension orale est actuellement à l'étude[3]. Cet outil se propose non pas d'*enseigner* l'allemand, mais de permettre à l'apprenant individuel, ou encore et préférablement à des binômes d'apprenants, d'explorer des techniques d'*apprentissage* de la compréhension orale. Cette exploration, espérons-nous, permettra un développement de la capacité d'*apprendre à apprendre* chez les utilisateurs de ce CD-ROM.

[3] L'équipe de conception est constituée de Sam Michel CEMBALO, Jeanne-Marie DEBAISIEUX, Richard DUDA, Anémone GEIGER-JAILLET, Harvey MOULDEN, Odile RÉGENT (CRAPEL) et Nathalie HOULLÉ (Videoscop).

MATERIAUX D'ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DE LANGUE : les options didactiques des "modules de français pour les professionnels du tourisme"

Marie-José GREMMO

Texte d'une conférence donnée lors du Colloque "Le français dans les professions du tourisme", 5 -9 Décembre 1995, La Havane (Cuba).

Abstract

The "Modules of French for Tourism" are the end product of a joint project carried out by CRAPEL and the Escuela de Altos Estudios de Hoteleria y Turismo (EAEHT) in Havana (Cuba). This article describes the 6 pedagogical criteria that underpin the creation of the modules :

- Modularity : the teaching objectives are grouped according to professional tasks ;
- Learner - centredness : the modules are devised for direct use by learners themselves (though use in a teaching context is also possible) ;
- Structural adaptability, rather than structural adaptation : the modules will allow learners (and teachers) to make their own programs from a large set of materials and activities ;
- Development of 4 competences : linguistic and communicative competences, but also cultural competence (awareness of cultural aspects in professional tasks) and learning competence (to allow learners to play an active and responsible part) ;
- Flexibility in the progression : the modules are independent one from another and are not organised in a fixed order ; within each module, different pathways can be adopted by different learners ;
- Flexibility in the organisation of the work : the modules offer individual activities, as well as pair work and group work.

As a result of these options, the modules can be used in many different ways, thereby catering for the variety and specificity of the different learning situations in the area of tourism.

Depuis 3 ans, un projet de coopération unit le CRAPEL et l'équipe de pédagogues de français de l'EAEHT (Escuela de Altos Estudios de Hoteleria y Turismo) de La Havane à Cuba. Ce projet concerne l'élaboration de matériaux d'enseignement/apprentissage de français destinés à la formation des professionnels du tourisme. La conception pédagogique de ces matériaux repose sur six grandes orientations, qui se justifient toutes par une volonté très affirmée de faire en sorte qu'ils soient adaptables à la variété des situations que l'on peut rencontrer dans la formation de professionnels du tourisme. Autrement dit, le projet crée moins un produit d'enseignement adapté aux besoins de la profession qu'un support dont des enseignants, suivant leur situation, peuvent se servir pour répondre aux besoins d'un public spécifique.

Orientation 1

Le produit est **MODULAIRE** : les objectifs d'enseignement/ apprentissage sont regroupés en ensembles fondés sur la réalisation de tâches professionnelles reliées. Ces ensembles sont autosuffisants et sont indépendants les uns des autres : il n'est donc pas nécessaire de "faire" tous les modules, ni de les faire "dans l'ordre".

L'organisation générale s'est faite en termes de rôles professionnels, et comporte trois niveaux de regroupement : le niveau A (Fonctions de service - 8 modules) concerne les professions qui ont peu de contacts, ou des contacts très ciblés avec la clientèle touristique ; le niveau B (Relations avec la clientèle - 5 modules) concerne les professions dont les contacts avec les touristes ont un aspect plus personnalisé ; le niveau C (Fonctions d'animation - 8 modules) regroupe les professions dont une part importante du travail, si ce n'est une part prépondérante, se déroule en français. A chaque niveau, le découpage en modules repose sur une analyse en objectifs langagiers, dont les critères portent sur les situations de

communication (quels sont les professionnels concernés, avec qui vont-ils entrer en communication, pour quoi faire), et sur les aptitudes concernées (certains modules traitent plusieurs aptitudes, d'autres n'en concernent qu'une seule).

Cette approche modulaire repose sur une certaine vision de ce qu'est une langue. Ainsi il n'y a pas de modules de "français général" qui fourniraient les connaissances "de base" (communes à toutes les situations), et de modules de "français spécialisé" abordant des connaissances plus techniques, qui ne peuvent être développées qu'une fois les connaissances de base acquises. Il n'y a pas non plus de modules "de grammaire" : l'acquisition du code se fait en fonction des objectifs de communication visés, et non en dehors de toute mise en situation. Le travail sur le conditionnel, par exemple, se fera pour certains dans le cadre de l'acquisition des formulations polies pour suggérer une action ("*à votre place, je réserverais les places tout de suite*"), pour d'autres dans le cadre d'un travail dont l'objectif est d'apprendre à "discuter à bâtons rompus de la société française" ("*et à votre avis, si on leur donnait le choix, les Français préféreraient une médecine traditionnelle ou une médecine douce ?*").

Orientation n° 2

Les modules sont des **MODULES D'APPRENTISSAGE**, et non des modules d'enseignement. Les modules seront autosuffisants et pourront être utilisés directement par les apprenants, sans qu'il y ait nécessairement la médiation d'un enseignant. Ainsi, la réalisation de chaque exercice a été prévue et est présentée dans son entier : préparation (lexicale, grammaticale, fonctionnelle) nécessaire, mode de réalisation, évaluation, correction. De même, les consignes de travail s'adressent aux apprenants et décrivent en détail les modes de réalisation des exercices. Au lieu d'une consigne simple mais peu explicite comme "écoutez la cassette et répondez aux questions suivantes", on donne l'objectif de l'exercice, on précise la façon de le réaliser, et on fournit des informations utiles à une bonne réalisation (voir exemple page suivante).

Exemple de consigne (extrait du module 1 du niveau C)

Exercice 1
Apprendre à comprendre du français oral spontané (niveau familier à standard)

Support : Cassette "Magasins" : interview Isabelle.

Vous allez écouter un enregistrement où Isabelle, étudiante de 24 ans à Nancy, répond à des questions sur ses habitudes quand elle fait ses courses quotidiennes.

Lisez tout d'abord les affirmations ci-dessous. Puis écoutez la cassette, et dites si ces affirmations sont vraies (VRAI) ou fausses (FAUX) ou si vous ne savez pas (JNSP). Vous pouvez écouter l'enregistrement plusieurs fois.

En grand groupe, ou en groupes de 2 ou 3, mettez en commun vos réponses, et réécoutez la cassette pour vérifier. Vérifiez vos réponses avec le corrigé donné page 23.

Pour les réponses où vous vous êtes trompé, utilisez la transcription de l'enregistrement, donnée page 23, pour analyser les endroits où vous avez mal compris.

Isabelle mentionne deux magasins grande surface : *Euromarché* et *Lidl* (prononcé */lideul/*). Elle mentionne aussi la catastrophe de *Tchernobyl*, elle parle de produits *irradiés*. Elle parle de *Capuccino* (prononcé */kapoutchino/*), un nouveau café soluble (avec du lait).

Attention : les affirmations ne sont pas dans l'ordre de la conversation.

De ce fait, les modules sont utilisables dans une situation d'enseignement, mais ils permettent un travail direct de l'apprenant. Ceci correspond également à la volonté d'inscrire parmi les objectifs de la formation en langue l'objectif d'aider les apprenants à développer leur capacité d'apprentissage. En effet, si les modules sont conçus pour s'adresser directement aux apprenants, cela ne signifie pas que nous considérons que tous les apprenants utilisateurs des modules ont une compétence d'apprentissage suffisante pour les utiliser de la manière la plus efficace possible : les modules comportent

donc une partie dirigée vers la formation de l'apprenant ("Conseils pour apprendre"). De même, nous ne considérons pas que tous les enseignants sont capables de reconnaître les objectifs que nous avons déterminés et les choix pédagogiques que nous avons effectués : les modules comporteront donc des éléments de formation des enseignants utilisateurs des modules ("Conseils pour enseigner"). Certains de ces éléments sont bien sûr communs à ceux qui sont prévus pour les apprenants.

Orientation n° 3

Chaque module est **STRUCTURELLEMENT ADAPTABLE** : toutes les décisions pédagogiques qu'il faut prendre dans une situation d'enseignement/apprentissage spécifique ne sont pas figées dans les modules. Celles que nous avons prises pour construire chaque module sont représentatives de ce qui peut être fait, et constituent donc une sorte de "menu" dans lequel chaque enseignant ou chaque apprenant peut sélectionner son programme, ou dont il peut s'inspirer.

Nous proposons ainsi pour chaque module :

- des **supports** (d'enseignement/apprentissage) : chaque module propose un ensemble de documents qui correspond à ses objectifs. Ces supports, oraux ou écrits, sont des documents authentiques ou didactiques, et rassemblent le matériau linguistique et communicatif qui va servir à l'apprentissage, en fournissant notamment des exemples de réalisations langagières ;

- des **ressources méthodologiques** : chaque module propose un ensemble d'activités d'apprentissage qui permet aux apprenants et aux enseignants de connaître l'éventail des possibilités méthodologiques à leur disposition, en termes d'exercices de compréhension, ou d'expression. Ces activités portent sur des points spécifiques de la compétence visée dans le module, et correspondent aux différentes phases que nous définissons pour l'apprentissage. On trouvera donc :

- des *activités de découverte*, où l'apprenant observe des réalisations communicativement situées, pour découvrir ce qu'il a à apprendre (par exemple, pour le module C1 "Conversations à bâtons rompus", découvrir, comment, en français, on exprime poliment un désaccord) ;
- des *activités de mise en pratique systématique*, où l'apprenant acquiert, point par point, les savoirs langagiers nécessaires. Ainsi, pour l'objectif pris en exemple ci-dessus, le module va proposer, entre autres, un exercice sur l'intonation modalisante, un exercice sur l'emploi de formulations comme "c'est vrai mais quand même..", un exercice sur l'utilisation d'adverbes de modalisation ("les Français sont tout de même assez souvent agressifs") ;
- des *activités de mise en pratique non-systématique*, où on vise le développement des savoir-faire communicatifs. Ainsi, le même module offrira une activité de simulation contrôlée où l'apprenant, placé dans une situation communicativement déterminée, sera amené à exprimer son désaccord poliment.

Si les supports, de par leur nature, reflètent tout l'éventail des composantes de la compétence de communication, les ressources méthodologiques offertes ne couvrent pas tout le champ des savoirs à acquérir, et ne proposent pas non plus une mise en pratique de tous les savoir-faire requis. Dans les modules, on ne trouvera notamment pas de travail systématique sur tous les points de grammaire ou de vocabulaire dont un apprenant donné pourrait avoir besoin. Ils présentent cependant un panorama de la manière dont le travail peut être organisé, découpé et réalisé : enseignant et apprenant peuvent alors puiser dans l'ensemble des supports non didactisés pour construire leurs propres documents, adaptés à leur situation spécifique, en s'appuyant sur les propositions méthodologiques fournies par les documents didactisés.

Les modules sont des modules adaptés : ils sont le produit d'une analyse approfondie des besoins et des attentes dans le domaine professionnel, qui prend en compte notamment ce que la profession demande comme compétence, et ce que

chaque apprenant veut savoir faire dans sa future prise en charge du rôle de professionnel. Mais ils sont avant tout adaptables, et leur conception permet aux apprenants et aux enseignants de réaliser des choix à l'intérieur des différents modules. Ceci, pour nous, présente l'immense avantage de rendre les modules utilisables dans de nombreuses situations d'enseignement, et pour différents types d'apprenants.

Orientation n° 4

L'objectif des modules est de permettre aux apprenants d'acquérir la capacité d'assumer leur rôle professionnel en français, mais aussi la capacité de continuer à se former. Ils visent donc le développement de leur compétence langagière (compétence communicative, linguistique et culturelle) et leur compétence d'apprentissage. **QUATRE TYPES DE COMPETENCE** sont ainsi visés.

La compétence langagière se décompose en trois sous-compétences, que chaque module aborde en référence à son domaine professionnel spécifique :

- une **compétence communicative**, c'est à dire la capacité de produire du discours, et de comprendre du discours produit selon les règles socioculturelles qui régissent l'utilisation de l'outil de communication qu'est le français. Par exemple, les apprenants doivent apprendre à faire une requête de manière polie à un inconnu dans une relation de travail, ils doivent pouvoir comprendre une réclamation formulée de manière agressive et y répondre en français de manière professionnellement et socialement adaptée. Ce travail, dans chaque module, se fera souvent par une approche contrastive : on proposera aux apprenants de réfléchir sur leurs propres règles socioculturelles (les règles d'utilisation de *tu/vous* par exemple), pour aborder ensuite les règles fonctionnelles qui existent en français. Cette compétence communicative est définie à un double niveau : elle découle d'une analyse des situations langagières propres aux tâches professionnelles, mais elle prend également en compte les modalités de prise en charge individuelle des différents rôles professionnels

concernés. Ainsi, chaque formé a sa personnalité propre : on peut choisir d'être, en français, un barman bavard, ou "stylé", un guide qui s'intéresse à la vie personnelle de "ses" touristes, ou qui parle "comme les jeunes".

- une **compétence linguistique**, c'est à dire la capacité de produire du discours, ou de comprendre du discours produit selon les règles grammaticales et lexicales du français. Cependant, les modules ne couvrent pas toute l'étendue des éléments du code linguistique français : sont abordés uniquement les points qui paraissent centraux au domaine du module concerné. Dans chaque module, les points de la composante linguistique sont en rapport avec les caractéristiques de la composante communicative : ainsi, les modules présentent une approche différente selon qu'il s'agit de compréhension ou d'expression. En compréhension, le critère important est la variété : variété des locuteurs, variété des formes possibles. En expression, suivant les modules et suivant les règles culturelles définies par la situation professionnelle, l'accent sera mis sur l'intelligibilité, ou sur la correction. Ainsi, dans le module C5 "Les écrits de l'animation", il est demandé aux apprenants un niveau de correction orthographique élevé pour le domaine qui concerne ce module, parce qu'en termes culturels, il est important que les documents destinés à être publiés et affichés ne comportent pas d'erreurs. Pour le module C1 "Conversations à bâtons rompus", les erreurs grammaticales seront tolérées, car ce module travaille une situation de communication qui admet les imperfections.

- une **compétence culturelle**, car les règles de fonctionnement de la communication s'inscrivent à l'échelle plus large de la société. D'autres règles les justifient, les complètent : ce sont les règles qui portent sur les comportements admis ou rejetés, sur les valeurs et les croyances qui ont cours dans la société. Ainsi, il est important, pour les professionnels du tourisme que nous formons, de savoir quelles sont les représentations que des touristes français ont du rôle d'un guide, ou d'un réceptionniste d'hôtel, quelles sont leurs attentes en termes de service. Il leur est tout aussi important de connaître les sujets tabous qu'on ne doit

pas aborder avec des "inconnus" : peut-on, doit-on demander à une femme si elle est mariée ? Peut-on faire des plaisanteries politiques ? Ces connaissances sont vitales pour le développement d'une compétence de communication efficace. Elles varient de culture à culture. Elles font donc partie des savoirs qu'une formation en langue doit aborder. Nous avons utilisé pour cela certaines études qu'on peut trouver dans la presse : chaque module comporte ainsi des documents où ces points sont abordés (par exemple un document de presse française qui parle des "Petits problèmes de vacanciers" peut permettre une réflexion susceptible de mettre en évidence ce qui mécontente un touriste français). Nous avons également réalisé des petites enquêtes, qui ne prétendent pas avoir une valeur sociologique, mais qui permettent une sensibilisation à différents aspects des représentations des Français. Ainsi, dans le module C3, les futurs guides trouveront le compte-rendu d'une enquête qui porte sur le standard de langue que des touristes français attendent de la part d'un guide étranger. Ces connaissances peuvent être présentées aux apprenants en dehors d'un travail proprement linguistique en langue étrangère : c'est l'optique que nous avons prise, et il est prévu, pour faire gagner du temps et de l'efficacité, que ce travail de sensibilisation culturelle puisse être réalisé en espagnol.

Le développement de la **compétence d'apprentissage** des apprenants occupe une place importante dans les modules. En effet, les modules ne peuvent prétendre fournir à chaque apprenant le travail individualisé qui lui sera nécessaire pour acquérir la compétence langagière dont il a besoin. Pour certaines situations de formation telles qu'on peut déjà les envisager à Cuba, il sera impossible de créer des groupes de niveau. Quoi qu'il en soit, l'hétérogénéité est une constante commune à tout groupe d'apprenants : elle découle aussi bien de la variété des niveaux de départ que de celle des rythmes de progression, par exemple. D'autre part, un certain nombre des savoirs et des savoir-faire langagiers qui sont présentés dans les modules vont évoluer, de manière tout à fait normale, avec le temps (les sujets de conversation à bâtons rompus, notamment, puisqu'ils sont en grande mesure liés à l'actualité), mais aussi avec l'évolution de certaines caractéristiques de la profession (la clientèle va évoluer, les ressources touristiques

également). Les apprenants doivent être conscients de la nécessité de continuer à se former et d'actualiser régulièrement leurs connaissances. Il est donc à la fois souhaitable et nécessaire de permettre aux apprenants de savoir, et de pouvoir, prendre en charge leur propre apprentissage. Ceci n'est pas une compétence innée et partagée également par tous : les modules comportent tous des phases où les apprenants apprendront à apprendre.

Orientation n° 5

Les modules sont conçus pour permettre une **PROGRESSION VARIABLE** : les orientations développées jusqu'ici montrent combien l'offre de formation a été voulue souple et adaptable. Il est donc vital de ne pas contrecarrer cette adaptabilité par une trop grande rigueur dans l'organisation des modules, tant dans l'organisation des liens d'un module à l'autre, que dans l'organisation du déroulement du travail à l'intérieur de chaque module.

- **d'un module à l'autre :**

Comme cela a déjà été dit, chaque module est conçu comme un tout, et il n'y a pas de cheminement obligé entre les différents modules, ni même entre les trois niveaux prévus. Ainsi le niveau C n'est pas conçu comme le prolongement des niveaux A et B, mais comme une offre de formation à des tâches professionnelles spécifiques : le niveau de compétence requis est défini pour la sortie, et non pour l'entrée. De même, chaque formé ne fera pas nécessairement tous les modules de chaque niveau. D'autre part, comme nous l'avons dit plus haut, la formation professionnelle implique, pour chaque individu, une prise en charge personnalisée des rôles professionnels qu'il apprend à réaliser : il parait ainsi justifié que certains individus, dont les besoins professionnels sont abordés à un niveau donné, décident par eux-mêmes et pour eux-mêmes qu'ils veulent travailler certains éléments qui sont abordés, dans le découpage en tâches professionnelles, dans un autre niveau. Un barman particulier, par exemple (dont les besoins professionnels sont pris en charge par le niveau B) pourra souhaiter réaliser les modules 1 et 2 ("Conversations à bâtons

rompus") du niveau C, niveau défini pour les guides et les animateurs touristiques, parce qu'il aura envie d'avoir des discussions "approfondies" avec ses clients; une femme de ménage (niveau A) pourra travailler le module de niveau B "Comment répondre à une plainte", parce qu'elle souhaitera pouvoir réagir dans cette situation. Ainsi, pour chaque profession, nous avons déterminé des modules "de définition", et des modules "optionnels", ce qui donne des indications sur la manière dont une progression individualisée peut s'organiser.

Cette volonté de progression variable explique aussi pourquoi, dans chaque module, le travail sur le code linguistique se concentre sur des objectifs langagiers déterminés en fonction du critère d'acceptabilité communicative (l'accord du participe passé dans le cadre du module C5 "Les écrits de l'animation", la correction phonétique pour le module C3 "Faire une visite guidée"). D'autre part, certains points, notamment des points linguistiques, apparaissent dans tous les modules où ils sont jugés nécessaires. Ainsi, un travail sur le passé composé est proposé dans le module B1 "Conversations à bâtons rompus", pour l'objectif "Raconter des anecdotes de voyage", et également dans le module C8 "Plaintes et catastrophes", pour "Raconter un incident". Ce choix de reprendre le travail sur les phénomènes langagiers à acquérir nous semble, de plus, en concordance avec ce que l'on sait actuellement du processus d'acquisition.

- **à l'intérieur de chaque module :**

Le travail a été défini en utilisant les critères didactiques sur lesquels se fonde l'approche du CRAPEL : séparation des aptitudes (ainsi le travail en expression orale et celui de compréhension orale ne sont pas liés), séparation des points à acquérir dans les phases de découverte et de mise en pratique systématique.

De ce fait, le travail est organisé autour d'une variété d'objectifs précis, dont l'ordre n'est pas fixé à l'avance : les enseignants et les apprenants peuvent déterminer leur propre progression. Tous les exercices ne sont pas à faire ; le fait que chaque module renferme plus de supports que ceux qui ont été

didactisés permet également à chaque groupe d'apprenants d'individualiser sa progression. L'enseignant pourra passer si nécessaire plus de temps sur la compréhension, ou utiliser plus de documents que prévu pour une phase de découverte.

Ainsi un groupe d'apprenants qui a décidé de travailler autour de "Présenter un monument historique" (module C3) pourra organiser sa progression en choisissant parmi :

- des exercices de grammaire sur le passé composé,
- une activité de découverte (pour relever le lexique pertinent), s'appuyant sur la transcription d'une présentation enregistrée,
- un exercice de rédaction écrite de la présentation d'un monument (avec des éléments de correction fournis),
- un travail d'expression orale sur l'intonation et le rythme, qui s'appuie aussi sur une présentation enregistrée,
- un exercice d'expression orale, au cours duquel ils préparent une présentation sur un monument qu'ils auront choisi.

Selon les caractéristiques du groupe, on pourra choisir de faire ou non les exercices de grammaire, ou bien de travailler sur la transcription après l'exercice de rédaction écrite qui aura pu révéler certaines lacunes : c'est à chaque groupe d'apprenants de déterminer la manière, plus ou moins rapide, plus ou moins détaillée, dont il envisage d'atteindre l'objectif proposé.

Orientation n° 6

Chaque module met en place une **PEDAGOGIE A GEOMETRIE VARIABLE** : les choix méthodologiques proposés dans les modules reflètent aussi notre volonté d'adaptabilité. Cette souplesse est un élément nécessaire si on veut prendre en compte le fonctionnement du processus d'acquisition, et permettre aux apprenants, de mettre en place des procédures d'apprentissage efficaces. Les modules proposent donc :

- des moments de **travail individuel**, où chaque apprenant met en fonctionnement les stratégies d'apprentissage qui lui sont propres, se concentre sur les éléments qu'il a personnellement définis comme importants, où, en quelque sorte, il "dialogue" de manière individuelle avec les documents ou les exercices proposés. Ces moments de travail individuel peuvent concerner des activités de découverte, de systématisation, de mémorisation, par exemple.

- des temps de **travail à deux, ou en petits groupes** : l'objectif des apprenants étant d'acquérir un outil de communication, il faut également que les apprenants travaillent en situation d'échange. Les activités en petits groupes, dans les phases de mise en pratique (systématique ou non-systématique) permettent d'introduire certaines des conditions communicatives des situations professionnelles (par exemple, le nombre d'interlocuteurs). Le travail à plusieurs se justifie aussi en termes d'apprentissage, dans la mesure où l'échange "méthodologique" ou métalinguistique entre apprenants joue un rôle important dans l'apprentissage. L'enseignant n'est pas et ne doit pas être la seule ressource offerte à l'apprenant : une pédagogie qui ménage explicitement des temps où les apprenants confrontent leurs manières de communiquer et d'apprendre, participe de manière efficace au développement de la capacité d'apprentissage.

- certaines activités peuvent gagner à être faites **en grand groupe** : c'est le cas notamment de certaines activités de sensibilisation culturelle par exemple. Ce type de travail est donc utilisé dans les modules, mais il est loin d'être le mode de fonctionnement favorisé.

Les modules visent ainsi à mettre en place, dans les groupes de formation, des modes de relation variés : apprenant/document, apprenant/apprenant, apprenant/enseignant, tout autant qu'enseignant/groupe d'appre-nants. De ce fait, le rôle de l'enseignant est multiple, et là encore, s'adapte aux différents objectifs du travail. L'enseignant n'est pas uniquement l'expert "en français" qui transmet son savoir, et sert de norme de référence. Dans les modules, l'enseignant est, certes, un informant (informant linguistique, informant

culturel), mais c'est un informant parmi d'autres. Son rôle est surtout de faciliter l'accès aux autres sources d'information (documents authentiques fournis dans chaque module ou à disposition des apprenants, ressources d'apprentissage, locuteurs natifs), en les centralisant, en les actualisant, en développant chez les apprenants les savoir-faire méthodologiques nécessaires à leur utilisation. Il est vital, de ce fait, que les enseignants soient conscients de la nécessité d'actualiser leurs propres connaissances (les connaissances culturelles, notamment, se périment vite) et de renouveler les supports utilisés. L'enseignant est aussi un animateur, qui organise la vie du groupe d'apprenants, qui soutient psychologiquement et méthodologiquement les apprenants : de ce fait, il aide à l'apprentissage. Enfin, l'enseignant, parce qu'il est un expert linguistique, peut offrir une évaluation de ce qui est acquis par l'apprenant. Cependant, il est important que cette évaluation ne soit pas considérée comme l'évaluation définitive, ni par lui, ni par l'apprenant. Cette évaluation définitive est fournie par les situations de communication réelles. Dans les modules, l'évaluation de l'enseignant est une étape de l'apprentissage, et c'est pourquoi elle doit être conçue en commun avec l'apprenant (définition des points à évaluer, critères d'évaluation, etc.).

En conclusion, on peut donc redire que les modules, tels que nous les avons conçus, ne sont pas des produits fermés, mais des ensembles évolutifs, proposant des modalités d'utilisation multiples. Cette adaptabilité se retrouve aussi dans la manière dont les modules vont vivre. Après la phase de **conception didactique** où ont été définis les axes qui viennent d'être décrits et où il s'est agi d'un partenariat didactique dans lequel le CRAPEL a joué un rôle prépondérant, nous en sommes actuellement à la phase de **réalisation** des modules. La coopération, là, est différente, chacun des partenaires apportant son expertise (pour le CRAPEL, connaissances culturelles sur les touristes francophones, fourniture des supports, pour l'EAEHT, définition des tâches langagières professionnelles, connaissances culturelles sur les apprenants, par exemple). Le travail en commun consiste à organiser les contenus et les activités, à choisir et à didactiser les documents

rassemblés. La 3° phase, celle de la **diffusion** des modules réalisés verra la participation d'autres partenaires, puisque, comme il a déjà été dit, chaque enseignant utilisateur des modules sera amené à effectuer ses propres choix didactiques. Cette dernière phase devra ainsi proposer des modalités de formation, tant des enseignants que des apprenants, à l'utilisation des matériaux didactiques que seront les Modules de Français pour le Tourisme.

ANNEXE 1

Les différents modules prévus et leur organisation

TYPES	Fonctions d'animation	Relations avec la clientèle	Fonctions de service
Modules de socialisation	Conversations à bâtons rompus	Conversations sur des thèmes non liés à la profession	Prendre contact
	Cuba et les pays francophones		Petites conversations
Modules de spécialisation	Faire une visite guidée	Faire face aux réclamations de la clientèle	Travail de salle
	Animer un groupe	Renseigner la clientèle	Travail d'étage
	Les écrits de l'animation		Transports
	Plaintes et catastrophes	Vendre un produit touristique	Standard téléphonique
	Négociations d'affaires		Sécurité
	Discours officiels, accueil	Informer par écrit	Vente et location

ANNEXE 2

Projet CRAPEL(Nancy)/EAEHT (La Havane)

MODULES DE FRANCAIS POUR LE TOURISME

FONCTIONS DE SERVICE *MODULE DE SPECIALISATION*

TRAVAIL EN SALLE

ORIENTATIONS

- **Objectifs communicatifs :**

  Objectif général : pouvoir assumer les tâches de service dans un restaurant, ou dans un bar, auprès de touristes francophones.
  Objectifs spécifiques : accueillir des clients (souhaiter la bienvenue), clients individuels ou groupes
  prendre congé (au moment de l'addition, les raccompagner à la porte)
  placer les clients,
  donner des directions spatiales
  demander l'autorisation de faire quelque chose
  donner des renseignements sur un produit (plat, alimentation, boisson), expliquer la composition, la réalisation
  donner son opinion positive sur les produits, suggérer de choisir, déconseiller positivement
  comprendre les demandes de renseignements, de précision
  comprendre l'expression des goûts, des préférences
  comprendre l'expression de la satisfaction, du mécontentement

- **Thèmes :**

  Tout ce qui concerne le service au restaurant ou au bar : cuisine, boissons, produits typiques, placement des touristes, historique et anecdotes autour des plats, des boissons.

- **Objectifs linguistiques :**

  Vocabulaire thématique
  Formulations des actes de parole, avec modalisation positive ou atténuative, modalisation d'insistance
  Formulations des actes d'interaction (vérifier, confirmer, remercier)
  Tonalité : formulations normales, formulations polies
  Non-verbal expressif
  En C.O. : français oral spontané,
  variétés de langue + variétés géographiques
  comprendre plusieurs interlocuteurs
  situations bruyantes
  modalisation négative, agressive (mécontentement, colère)

- **Eléments culturels :**

  Information sur les attentes des touristes en ce qui concerne le service au restaurant, au bar
  Information sur l'importance de la nourriture pour les touristes francophones
  Information sur les attentes des touristes en ce qui concerne les marques de politesse

- **Supports :**

  Enregistrements d'interactions entre ce type de personnel et des touristes (documents authentiques ou réalistes) portant sur le déroulement du service (déroulement normal, problèmes) : restaurant, bar
  Documents écrits : recettes
  Documents avec bruit
  Enquêtes sociologiques

- **Méthodologie :**

  CO et EO

- **Conseils pour enseigner/apprendre :**

  Qu'est-ce que comprendre ?

BEST COPY AVAILABLE

ANNEXE 3

Projet CRAPEL(Nancy)/EAEHT (La Havane)

MODULES DE FRANCAIS POUR LE TOURISME

FONCTIONS DE SERVICE — *MODULE DE SPECIALISATION*

CONVERSATION A BATONS ROMPUS

ORIENTATIONS

- **Objectifs communicatifs :**

  Objectif général : participer à des conversations à bâtons rompus à deux ou plusieurs interlocuteurs sur des sujets d'ordre général, en tant que professionnel du tourisme face à des touristes francophones.

  Objectifs spécifiques :

  présenter des informations
  s'informer
  présenter son point de vue, le défendre
  exprimer son accord/son désaccord
  demander le point de vue de l'autre
  gérer l'interaction (interrompre, prendre la parole, la garder, la reprendre, abréger, conclure)
  comprendre l'expression de l'accord, du désaccord
  comprendre les demandes d'informations, des points de vue

- **Thèmes :**

  Actualité mondiale (politique, sociale et culturelle)
  Environnement et écologie
  Le développement touristique
  Rapports homme/femme
  Les solutions alternatives : médecines douces, énergies alternatives, etc.
  L'éducation

- **Objectifs linguistiques :**

  Vocabulaire thématique
  Formulations des actes de parole, des actes d'interaction
  Connecteurs thématiques oraux
  Modalisation de l'accord/désaccord
  Non-verbal expressif
  Compréhension orale : variétés de langue, variétés de formulation

- **Eléments interculturels :**

  Informations sur sujets tabous, attitudes francophones vis à vis des thèmes retenus
  Gestuelle de la conversation

- **Supports :**

  Enregistrements de conversations à bâtons rompus à deux et plusieurs interlocuteurs
  Documents écrits (presse) et oraux (radio et TV, exposés) sur les thèmes.
  Enquêtes sociologiques

- **Méthodologie :**

  Essentiellement compréhension et expression orales.
  Compréhension écrite : lecture comme source d'informations
  Méthodologie sur les exercices de CO/CE, de EO.

- **Conseils pour enseigner/apprendre**

  Qu'est-ce que comprendre ?

AUTONOMIE ET APPRENTISSAGE AUTODIRIGE : L'HISTOIRE D'UNE IDEE

Marie-José GREMMO
Philip RILEY

Cet article est la version française d'un article paru dans la revue SYSTEM, Vol. 23, N° 2, pp.151-164, 1995. Il a fait l'objet d'une conférence au VII° Congreso Nacional de la AMIFRAM (Asociacion de Maestros y Investigadores de Frances de Mexico), "Apprendre le français autrement", 18-21 Octobre 1995, Aguascalientes (Mexique).

Abstract

The terms "autonomy" and "self-direction" are being used more and more frequently in educational discussion. This article identifies and examines the ideas and historical contingencies which form the background to these developments, including minority rights movements, shifts in educational philosophy, reactions against behaviourism, linguistic pragmatism, wider access to education, increased internationalism, the commercialization of language provision and easier availability of educational technology.

A number of objections to "autonomy" (it could not work with children or adults of low educational attainment, nor for "difficult" languages, or in examination-led syllabuses) have largely been overcome. Research into a wide range of educational topics, such as learning styles and strategies, resource centres and counsellor and learner training has directly contributed to present practice. Much remains to be done, however, particularly if cultural variation in learning attitudes, roles and activities is to be taken into account and if "autonomy" and "self-direction" are to be situated and understood within the workings of the social knowledge system.

Au moment où les centres de ressources en langues se multiplient, et où l'auto-apprentissage suscite un intérêt grandissant, il peut sembler utile de préciser à la fois les conditions d'émergence de ce concept, ainsi que le chemin qui a été parcouru à la fois dans sa définition théorique et dans la mise en place de systèmes concrets qui répondent à des situations variées.

Les termes d'autonomie et d'autodirection s'utilisent de plus en plus dans les débats sur l'éducation, mais il serait extrêmement téméraire de vouloir les imputer à une seule origine, ou même à une seule époque, car ces concepts sont reliés de manière complexe à des domaines qui touchent à la fois la philosophie, la psychologie, les sciences sociales et politiques, parfois depuis plusieurs siècles. Ce n'est pas surprenant puisque le langage et l'éducation touchent un très grand éventail de phénomènes. De plus, la capacité à penser et à agir par soi-même est depuis longtemps une des valeurs importantes de beaucoup de sociétés humaines, même si, en pratique, elle a souvent été le privilège d'une élite.

Cependant, on ne simplifiera pas trop en disant que ces concepts ont fait l'objet, pendant ces trente dernières années, d'une attention particulière, qu'ils sont devenus en fait des éléments familiers à la fois de la recherche et de l'action éducatives. Actuellement, on pourrait décrire la situation ainsi : au pire ce sont des termes à la mode qu'il est de bon ton d'utiliser, au mieux ces termes recouvrent maintenant une proposition alternative, réfléchie et efficace, à l'enseignement traditionnel.

L'émergence de ces concepts dans les préoccupations éducatives, et notamment en didactique des langues, nous semble résulter d'un ensemble de courants de pensée, et de contingences sociales qu'il serait difficile de présenter dans leur globalité. Nous aimerions toutefois nous arrêter sur certains facteurs qui paraissent avoir joué, ou jouer encore un rôle important, notamment en ce qui concerne la didactique des langues.

1. **L'émergence des mouvements minoritaires**. La prise en compte des particularités des minorités ethniques, religieuses et linguistiques a en effet été à double sens : il était inévitable que ces minorités, dans leur processus de redéfinition des bases du contrat social, s'intéressent en priorité aux questions d'éducation et de formation. D'un autre côté, cette mise en valeur des différences individuelles ne pouvait que remettre en cause les tendances centralisatrices de l'enseignement.

2. **Le développement de la formation permanente**. Ce développement, qui s'est fait au départ surtout en Europe, peut être vu comme directement lié à cet intérêt pour les droits des minorités, puisque la formation permanente s'est beaucoup intéressée, dès le départ, aux populations migrantes. Ainsi, le "Projet pour les langues modernes", développé dès 1971 par le Conseil de l'Europe (Trim, 1978), qui, de notre point de vue, a eu une très grande importance pour le développement et la diffusion des concepts d'autonomie et d'autodirection, a consacré la première décennie de ses travaux à réfléchir aux besoins langagiers des travailleurs migrants. Dès la création du projet, le terme "autonomie" a été un élément central du cadre de références que le Conseil a donné à ses travaux, et ceci est dû notamment à la présence dans le comité expert de personnalités comme Yves Châlon, le fondateur du CRAPEL. Y. Châlon, dès 1971, disait que la formation des adultes serait "autonomisante" ou ne serait pas. Non content de participer très activement à l'élaboration des concepts théoriques dans le cadre du Conseil de l'Europe, Y. Châlon leur donna aussi des bases pratiques, puisque c'est au CRAPEL, sous son impulsion, que se mirent en place les premiers systèmes d'autodirection.

3. **Le développement des sciences du langage**. Les années soixante et soixante-dix ont été le témoin d'une activité de recherche sans précédent dans le monde de la linguistique. Les linguistes, les philosophes du langage ont entamé des recherches dans de nombreux domaines : théorie des actes de parole, analyse de discours, ethnolinguistique, sociologie du langage. Bien qu'on observe entre ces disciplines de nombreuses divergences théoriques ou méthodologiques, elles ont en commun une vision du langage avant tout pragmatique

et sociale : le langage est un "outil de communication", pour reprendre une image très utilisée, et même galvaudée. Ainsi, le langage sert dans deux directions : les individus l'utilisent pour exprimer leur individualité, leurs propres besoins, leurs propres intentions de communication, tout en l'employant, en tant que membres compétents de leur communauté culturelle, pour partager et maintenir la réalité sociale de cette communauté. On peut voir dans ce foisonnement de recherches une réaction vigoureuse à la vision antérieure, très mécanique, du langage.

4. **L'apport de la psychologie cognitive**. Le renouveau d'intérêt pour l'expérience personnelle s'est marqué aussi en psychologie. L'approche de la psychologie cognitive met l'accent sur l'individualité de l'apprentissage : l'acquisition est vue comme un processus d'internalisation qui aboutit à une extension des significations que l'individu est capable de donner au monde qui l'entoure. C'est donc un processus actif, quelque chose que les apprenants font, plus que quelque chose qu'on leur fait. De plus, le caractère actif de l'apprentissage est aussi décrit comme interactif, c'est à dire social : c'est dans la confrontation avec autrui, avec le monde, que l'apprentissage peut se faire.

Cette vision interactive de l'apprentissage, liée à une description du langage comme outil de communication justifie les objectifs et la méthodologie développée dans ce qu'il est convenu d'appeler "l'approche communicative".

Elle justifie aussi la notion de "centration sur l'apprenant", qui est le point de convergence de nombreuses théories ou pratiques éducatives dites "alternatives". Ces approches, qui s'enracinent à la fois dans le rejet du "tout-déterminisme" du behaviorisme, et dans la lutte contre l'autorité centralisatrice, ont donné lieu à toute une série de propositions alternatives : médecine alternative, musique alternative, communautés alternatives, et, donc, éducation alternative.

D'autres facteurs, plus matériels, ont également joué, et jouent encore un rôle important dans le développement des concepts d'autonomie et d'autodirection.

5. **Le développement de technologies nouvelles**. Ces nouvelles technologies apportent indéniablement leur contribution à l'autodirection : le magnétoscope, la photocopieuse, le cassettophone, l'ordinateur, le CD-Rom, le courrier électronique sont des outils variés qui ont leur place dans les systèmes en autodirection. Il ne faut pas cependant tout attendre des machines en elles-mêmes. Il est même fréquent de voir que l'utilisation d'une technologie nouvelle par un technicien enthousiaste se fait au profit de modalités pédagogiques au mieux peu réfléchies, au pire rétrogrades : un exercice structural reste un exercice structural, qu'il soit sur papier ou sur ordinateur. Ainsi, les nouvelles technologies contribuent à faciliter la prise en charge individuelle, et la réussite personnalisée, mais elles ne la provoquent pas systématiquement.

6. **La demande de formation en langue étrangère**. Depuis la deuxième guerre mondiale, cette demande s'est fortement accrue, à la fois en termes quantitatifs et qualitatifs. En Europe, cela tient notamment à des développements politiques (la création de l'Union Européenne), mais ce phénomène ne se rencontre pas seulement en Europe. Le développement des multinationales, l'expansion du tourisme, la facilitation des voyages concourent à cette internationalisation des contacts. La demande en langues évolue donc parallèlement : les objectifs langagiers sont différents (et on a là encore un point de convergence avec les recherches pragmalinguistiques), les publics se diversifient, les contraintes matérielles et temporelles sont plus fortes. Il a donc fallu penser à des modes de formation plus flexibles : l'autodirection se révèle là très porteuse de solutions. Ainsi, il n'est pas rare actuellement de voir le responsable du personnel d'une entreprise demander à une institution de formation la mise en place d'un programme de formation qui ne fasse pas totalement appel à des cours enseignés. Ce développement a également influencé l'industrie de l'édition dans le domaine des langues vivantes. Actuellement la majeure partie des matériaux didactiques qui sont publiés se disent adaptés au travail en autonomie, et on constate l'éclosion de nombreux matériaux qui n'ont plus beaucoup de liens avec une conception d'enseignement : il en

est pour preuve les nombreux journaux, hebdomadaires, magazines et livres, souvent accompagnés de cassettes, que l'on peut acheter dans "toute bonne librairie".

7. **La défense du consommateur**. Les mouvements de défense du consommateur s'appuient, en quelque sorte, sur des concepts proches de ceux que l'autonomie de l'apprentissage propose : il s'agit de remettre le consommateur au centre du processus économique, non pas un consommateur passif qui prend ce qui existe mais un consommateur informé qui est capable de définir lui-même ses besoins, et d'effectuer ses choix sur le marché. Au fur et à mesure que le marché des langues se développe, il y a donc nécessité de former des consommateurs avertis, qui savent se frayer un chemin dans la jungle des offres commerciales.

8. **La démocratisation de l'enseignement**. L'augmentation significative du nombre d'élèves et d'étudiants, qui résulte de la facilitation de l'accès à l'éducation dans beaucoup de pays, amène, là encore, à redéfinir les structures éducatives traditionnelles. Dans de nombreuses institutions, il devient de plus en plus difficile et inefficace de proposer des structures où tous les étudiants sont obligés de suivre 5 heures de cours par semaine, réparties en 2 séances le mardi et le jeudi par exemple. Beaucoup plus souple est un système en autodirection, puisqu'il permet aux étudiants de choisir quand, où et sur quoi travailler, et de faire des offres différenciées à ceux qui ont déjà atteint un niveau suffisant comme à ceux qui en sont encore loin. Au moins en partie, il contribue à résoudre l'éternelle ambiguïté entre objectifs quantitatifs et objectifs qualitatifs de toute forme d'éducation.

Cette brève revue de certains des facteurs qui ont provoqué, alimenté, accompagné ou influencé le développement des concepts d'autonomie et d'autodirection, contient sans doute des omissions ou des généralisations hâtives. Elle est peut-être aussi un peu trop européenne. Cependant elle permet de montrer que ces concepts ne sont pas nés par hasard, ne sont pas la création de quelques cerveaux enfiévrés, mais sont bien le point de convergence de préoccupations qui, parfois, n'ont que peu de lien direct avec

l'enseignement des langues. Dans une certaine mesure, tout, du mode de pensée aux conditions de vie matérielles, a concouru à légitimer cette nouvelle approche éducative qui consiste "apprendre sans se faire enseigner".

D'autre part, nous constatons maintenant que le champ d'application de ces concepts est très vaste. Il y a encore une vingtaine d'années, les sceptiques pouvaient prétendre que le champ d'application de l'autodirection ne pourrait être que très restreint, qu'il y avait beaucoup de situations pédagogiques où elle ne pouvait représenter une solution valide. Une chose paraît claire : ils ne peuvent plus le dire maintenant. Les recherches menées au cours de ces années ont abouti à proposer beaucoup de solutions satisfaisantes. Arrêtons-nous sur quatre arguments que l'on donnait.

a) c'est impossible pour des enfants. Les premiers systèmes en autodirection ont été développés dans le cadre de la formation permanente pour adultes, ce qui a amené certaines personnes à penser qu'ils ne pouvaient convenir à la formation initiale, et qu'ils ne pourraient réussir avec des enfants. Mais des enseignants des cycles primaires et secondaires, sans doute d'esprit aventureux, ont mis en place des systèmes en autodirection dans leurs classes, et ont montré que l'autodirection était tout à fait viable dans ces contextes éducatifs. Cela a été notamment le cas dans les pays scandinaves, où des enseignants comme Leni Dam au Danemark montrent que les enfants tirent profit d'un système en auto-direction : non seulement leur niveau en langue ne diffère pas du niveau des élèves qui "ont été enseignés", mais leur niveau de compétence d'apprentissage est bien plus élevé, ce qui leur permet d'envisager leur future formation en langues de manière plus positive. Conséquence de ces expériences : dans la plupart des pays européens, les instructions officielles de l'enseignement des langues incluent maintenant dans leurs objectifs généraux celui de "développer l'autonomie de l'élève".

b) ce n'est possible que pour certaines langues. Parce que les premiers systèmes en autodirection se sont développés autour de l'anglais, les enseignants d'autres langues étrangères ont eu tendance à croire que ces systèmes ne pouvaient

fonctionner que pour l'anglais. L'argument qu'ils avançaient était généralement que l'anglais était une langue "facile à apprendre", pour laquelle on pouvait comprendre que les apprenants puissent se passer de la médiation d'un enseignant. Là encore, les expériences menées dans différents pays, sur différentes langues, prouvent combien ces idées étaient mal fondées. Ces expériences montrent de manière concrète ce que l'on pouvait pressentir des développements de la psychologie cognitive : d'une part, la difficulté que l'on peut rencontrer à enseigner une langue n'est pas liée à la difficulté à apprendre cette même langue, et, d'autre part, c'est la qualité des ressources méthodologiques et linguistiques mises à la disposition des apprenants, et non la langue en elle même, qui influe sur la facilité avec laquelle ceux-ci apprennent. Un système en autodirection qui propose à ses apprenants une variété suffisante de ressources peut les aider à progresser dans n'importe quelle langue étrangère : ainsi l'Université de Pampelune en Espagne propose un système qui concerne le basque, l'institut des langues à Dublin en propose un pour le gaélique, deux langues réputées pour être difficiles. C'est pourquoi on assiste aussi au développement de systèmes d'autodirection multilingues : ainsi celui de l'Université de Cambridge (Harding et Tealby, 1981) donne accès à plus de 40 langues.

c) c'est impossible quand il y a des examens. Comme les systèmes en autodirection soulignent l'importance de l'autoévaluation de l'apprenant, on a souvent cru qu'ils étaient incompatibles avec des institutions qui délivrent des examens, et notamment des examens nationaux. En fait, des systèmes d'autodirection ont été installés dans de telles institutions, et ils fonctionnent bien (Moulden, 1983). Ces expériences ont été utiles de deux manières différentes. Tout d'abord, elles ont aidé les enseignants et les apprenants à prendre conscience du fait qu'autoévaluation et certification externe sont deux processus séparés, indépendants l'un de l'autre. L'autoévaluation est un élément essentiel du processus d'apprentissage, et doit être aussi adéquate, complète et pertinente que possible : elle fait partie de la compétence d'apprentissage que les apprenants doivent acquérir. La certification, quant à elle, reste incontournable, mais si les

examens doivent s'intégrer à une approche d'autodirection, il est nécessaire que les apprenants en connaissent à l'avance les objectifs, les conditions, les critères de jugement. D'autre part, ces expériences "institutionnelles" ont abouti à une redéfinition du concept de "certification" lui-même. Dans de nombreux endroits actuellement, les examens sont définis localement au niveau de l'école, parfois même au niveau de la classe. Dans d'autres cas, la note finale obtenue par l'apprenant résulte d'une combinaison entre sa propre autoévaluation et l'évaluation fournie par l'enseignant.

d) ce n'est possible qu'avec des apprenants doués. L'autodirection a souvent été considérée comme le privilège d'une élite. Cependant l'expérience de l'Institut Australien pour les Migrants (Willing, Race), dès le début des années 80, a été concluante : cette institution a choisi une approche d'autodirection pour former les nombreux émigrants que l'Australie devait accueillir, parmi lesquels de nombreux "boat-people" qui n'avaient été que peu scolarisés, parfois même pas du tout. D'autres expériences, comme celle menée dans certaines classes de Norvège (T. Trebbi et R. Gjorven, par exemple), prouvent elles aussi que le développement de la compétence d'apprentissage, qui fait partie intégrante d'une approche en autodirection, aide les élèves en difficulté à dépasser leur situation d'échec. Dans le projet norvégien, des élèves dits "faibles" réussissaient mieux leur apprentissage d'une deuxième langue étrangère (et pourtant c'était soit l'allemand soit le français, langues réputées difficiles) quand une approche en autodirection leur était proposée, qu'il ne l'avaient fait dans l'apprentissage de leur première langue vivante, l'anglais, enseigné de manière traditionnelle.

Ainsi, le travail effectué au cours de ces vingt dernières années (et dont on ne mentionne ici que certains aspects) nous permet d'être raisonnablement confiants et optimistes. L'apprentissage autonome s'est révélé une approche porteuse, qui touche tous les aspects, théoriques et pratiques, de l'apprentissage des langues. Puisque des expériences ont levé les obstacles qui paraissaient insurmontables au départ, il nous semble qu'il ne peut plus y avoir, à l'heure actuelle, d'obstacles

qui ne puissent être contournés. Cependant, l'une des conclusions importantes des différentes expériences est que les systèmes en autodirection ne peuvent se définir que dans une réalité spécifique : ils doivent être planifiés au niveau local, en prenant en compte les contraintes et les attentes institutionnelles, les caractéristiques des apprenants et des enseignants, et notamment les contraintes socioculturelles qui portent sur les pratiques éducatives. Il ne peut donc exister de modèle universel de système d'autodirection, puisque tous ces paramètres varient. Les expériences pratiques et la réflexion menée au cours de ces années ont permis de dégager les lignes directrices communes, celles-ci devant être adoptées localement. C'est de cette manière que l'autodirection, développée au départ dans le contexte européen, a pu intéresser et se développer dans d'autres endroits, comme au Mexique ou en Asie (Hong-Kong, Thaïlande, Singapour ; cf. Gardner et Miller, 1994).

Quelles sont donc ces lignes directrices ?

L'un des éléments communs à tous les systèmes d'autodirection est la **mise à disposition pour les apprenants de ressources variées** (documents écrits, sonores, vidéo et plus récemment documents sur ordinateur, CD-Rom et autres). Avec les premiers systèmes en autodirection, nés à la fin des années 60 et au début des années 70, se sont développés les premiers centres de ressources. Ainsi, le CRAPEL a-t-il conçu l'un de ces premiers centres de ressources, ouvert dans les locaux de l'Université Nancy 2 en 1974. Souvent d'ailleurs, les premiers centres de ressources étaient des laboratoires de langue transformés, mais l'optique didactique était diamétralement opposée : alors que les laboratoires de langue sont associés à une approche behavioriste programmée, les premières "bibliothèques sonores" étaient déjà la manifestation d'une volonté d'autonomisation de l'apprentissage.

Depuis cette époque pionnière, que de progrès effectués ! Les centres de ressources ont maintenant intégré la révolution informatique, et les centres de ressources les plus récents paraissent luxueux par rapport aux premiers. Bien qu'on trouve actuellement des centres de ressources dans toutes les régions du monde, et à tous les niveaux de formation (dans des

écoles, des universités, des écoles de langues, des entreprises), la mise en place de tels centres est encore actuellement, dans la formation en langue, un domaine de recherche très actif et en pleine croissance.

L'une des leçons importantes que la mise en place des centres de ressources nous ont apprises est que si ces centres veulent réussir, ils doivent prévoir et organiser **la formation des apprenants** à leur utilisation (Holec, 1980 ; Abé et Gremmo, 1983). Le développement de la compétence d'apprentissage des utilisateurs des centres de ressources (et à fortiori des apprenants des systèmes en autodirection) est le deuxième grand axe de recherche.

Le cadre conceptuel a été défini dans les années 70 : il s'agissait de chercher à définir les savoirs et les savoir-faire que devaient posséder les apprenants pour réaliser un apprentissage efficace. Depuis, la formation de l'apprenant fait l'objet de recherches et de propositions. Ces recherches ont généralement suivi deux directions différentes mais qui ont des liens entre elles.

Certains chercheurs, surtout aux Etats-Unis, ont cherché à analyser ce que les bons apprenants en langue font quand ils apprennent des langues étrangères. L'implication de ces recherches était que ces résultats pourraient ensuite être extrapolés et faire l'objet des programmes de formation des apprenants. Ces recherches se fondaient sur l'idée qu'il y avait beaucoup à apprendre des apprenants eux-mêmes et de leurs expériences. Des chercheurs comme Rubin, Wenden et Meara aux Etats-Unis ont réalisé des études très intéressantes sur le comportement des bons apprenants, et sur leurs attitudes face au langage et à l'apprentissage de langue. Ces études concrètes, réalisées dans des contextes éducatifs réels, ont des liens évidents avec des travaux plus théoriques sur ce qu'il est généralement convenu d'appeler les styles d'apprentissage. L'objectif principal des recherches sur les styles d'apprentissage (Duda et Riley, 1991 ; Bickley, 1989) est de décrire le processus d'apprentissage, c'est à dire la manière dont les apprenants rassemblent l'information, la traitent, l'analysent, et la mémorisent afin de s'adapter de manière sûre

à des situations nouvelles, à un environnement nouveau, en résolvant les problèmes qui se posent et en prenant les décisions qui s'imposent. Ces recherches ont mis en évidence que les être humains sont équipés d'outils mentaux spécifiques qui sont différents pour chaque étape du processus : ainsi pour rassembler l'information, on utilise un certain nombre de stratégies, qui vont d'une approche très analytique, pour construire des règles, à une approche beaucoup plus intuitive, liée au contexte. Pour la mémorisation, les stratégies se basent soit sur la forme, soit sur le sens, pour établir des liens entre les nouveaux éléments d'information et les éléments déjà mémorisés. De même, pour tester les connaissances nouvelles, on peut utiliser différents façons de faire, qui vont de la prise de risque dans l'instant à une mise en situation réfléchie et organisée.

Cette notion de styles d'apprentissage permet aussi d'expliquer les ratés de l'apprentissage. Les dysfonctionnements, les retards ou les échecs dans l'apprentissage peuvent être vus comme un mauvais fonctionnement du processus d'apprentissage : ils seraient les conséquences du choix inapproprié de certaines de ces stratégies mentales.

Une autre constatation découle de ces recherches : aucune méthodologie d'enseignement des langues vivantes n'est neutre en termes de styles d'apprentissage. Chaque méthodologie favorise certains types d'apprenants et en désavantage d'autres. Un exercice de grammaire par exemple, ou un exercice de traduction seront plus compréhensibles, mais aussi plus utiles pour des apprenants qui ont tendance à favoriser des stratégies analytiques, fondées sur un processus de construction de règles.

Ces recherches, dans leurs formes théoriques ou pratiques, nous ont fourni des indications intéressantes sur la manière dont les apprenants apprennent. Ce qu'elles n'ont pas fait, et qui est un point important pour les didacticiens travaillant dans le domaine de l'autodirection, c'est de montrer comment leurs résultats pouvaient être utiles dans la formation des apprenants "moins bons", qui ne réussissent pas

ou pas bien. En effet, il faut garder à l'esprit deux points fondamentaux. D'une part, ces recherches montrent qu'il y a de multiples manières d'être un bon apprenant en langue, et que certains des facteurs qui jouent un rôle ne concernent pas les processus mentaux et peuvent même ne pas être du ressort de l'apprenant. Ainsi les femmes seraient de meilleurs apprenants en langue, mais est-ce pour cela que tous les hommes doivent abandonner ? Le deuxième point est que les bons apprenants en langue semblent tout faire : parfois ils prennent des risques, parfois ils réfléchissent ; ils aiment utiliser des livres de grammaire, mais ils aiment aussi parler directement aux gens. Ceci veut dire qu'il ne faudrait surtout pas classer les apprenants dans des catégories toutes prêtes et immuables (ce que L. Dickinson appelle l'approche des signes astrologiques : on serait analytique ou visuel, comme on est Taureau ou Sagittaire). En fait, nous devons utiliser les informations et les idées rassemblées par ces recherches sur les styles d'apprentissage, pour décrire les catégories, les caractéristiques et les critères des tâches qu'il est nécessaire d'accomplir pour apprendre une langue étrangère. En d'autres termes, ce qu'on cherche à faire, c'est à définir des types d'apprentissage, et non des types d'apprenant. Dans cette optique, l'objectif d'une formation de l'apprenant qui vise à développer sa capacité d'apprentissage n'est pas de transformer tous les apprenants en "bons" apprenants en langue, avec les caractéristiques cognitives et psycho-sociales que la recherche a mises en évidence. Il s'agit beaucoup plus d'aider chaque apprenant à prendre conscience de ses forces et ses faiblesses, pour qu'il puisse apprendre une langue, à la fois efficacement et dans le respect de sa personnalité.

C'est cette direction que d'autres chercheurs ont privilégiée. Leur objectif est de définir le contenu et les formes possibles que peut prendre la formation de l'apprenant dans des formations "**apprendre à apprendre**". Comment peut-on aider un apprenant à développer sa competence d'apprentissage ? Là aussi, il est intéressant de noter que les recherches ne sont pas toutes le fait des didacticiens s'intéressant à l'autodirection. Des programmes de développement des capacités d'apprentissage ont été mis au point par des chercheurs dont les préoccupations étaient au

départ éloignées de l'idée d'autonomie. C'est le cas notamment des chercheurs du Centre pour l'Etude de l'Apprentissage Humain de l'Université de Brunel, en Grande Bretagne : leur but est de développer les compétences académiques des étudiants de leur université, afin que ceux-ci réussissent mieux dans leurs études, dans des systèmes totalement contrôlés par les enseignants. Cependant, dans le contenu de cette formation, on relève de nombreux points communs avec des programmes de formation à l'apprendre à apprendre, tels ceux par exemple que nous avons pu mettre au point au CRAPEL.

Un certain nombre d'études récentes (Gevers-Schmitt, 1992 ; Riley, 1989) ont mis l'accent sur le rôle important joué, pour la détermination de son comportement d'apprenant, par les connaissances et les croyances que possède un apprenant sur le langage et l'apprentissage de langue. Ainsi former les apprenants à mieux apprendre revient à **faire évoluer ces représentations** : c'est un processus lent, qui implique des va-et-vient entre des moments d'apprentissage réel, et des temps de réflexion et d'analyse. Le travail sur les représentations est de plus en plus reconnu comme essentiel dans la réussite des systèmes d'autoapprentissage. Il est évident que les apprenants doivent augmenter leurs savoir-faire méthodologiques (choisir des documents, réaliser un exercice, par exemple), mais les expériences mises en place montrent que même si ce développement méthodologique semble se mettre en place rapidement, son succès n'est durable que s'il y a un véritable changement au niveau des savoirs utilisés par l'apprenant.

Faire évoluer les représentations des apprenants, les aider à développer des connaissances adéquates sur ce que c'est que le langage, et sur ce que c'est qu'apprendre, est donc une part intégrante de ce qu'on appelle l'approche en autodirection. Lorsqu'on prend conscience de cela, certaines critiques qui sont faites aux systèmes en autodirection se révèlent sans fondement. Certains sceptiques reprochent en effet aux systèmes en autodirection de laisser les apprenants se débrouiller avec leurs propres moyens : les laisser faire ce qu'ils veulent, les laisser faire ce qu'ils peuvent. Cette représentation de l'autodirection est erronée. Les systèmes en autodirection bien conçus proposent aux apprenants de se

former à "apprendre sans se faire enseigner". Cette formation peut avoir lieu avant de débuter un apprentissage de langue, soit pendant le parcours d'apprentissage lui-même. C'est justement là un des grands risques que courent actuellement les centres de ressources : sans formation adéquate des utilisateurs, les centres de ressources risquent de connaître le même sort que celui des laboratoires de langues, et être rapidement rejetés par des enseignants qui ont mis toute leur confiance dans la technologie, sans se rendre compte qu'aucune technologie ne peut accomplir le travail mental d'apprentissage à la place de l'apprenant.

Il est intéressant de noter ici, d'ailleurs, que ce travail sur les représentations des apprenants fait déjà partie de certains programmes d'enseignement des langues, et tend à se répandre. Ainsi, on le trouve en Grande Bretagne dans le mouvement de "Sensibilisation au langage" (Hawkins, 1984), qui propose tout un travail sur les représentations relatives aux langues et au langage. De même, cette sensibilisation au langage est l'un des objectifs généraux que se donnent certaines expériences d'enseignement précoce des langues vivantes mises en place par le gouvernement français dans les écoles primaires.

D'un point de vue historique, le **conseil** a été la première forme de formation de l'apprenant qui a été mise en place. Il s'agissait de concevoir des formes d'apprendre à apprendre qui ne soient pas enseignées, afin d'établir explicitement les spécificités des systèmes d'autodirection, tant dans l'esprit des apprenants que dans celui des ex-enseignants qui prenaient en charge la création de ces systèmes. Le conseil repose sur l'idée que les apprenants vont développer leur compétence en se plaçant en situation d'apprenant : c'est en apprenant une langue que les apprenants vont apprendre à mieux apprendre. L'un des traits essentiels de la notion de conseil, donc, est de séparer nettement les temps d'apprentissage de langue des moments où les apprenants réfléchissent sur les procédures qu'ils ont choisies, analysant ce qu'ils ont fait ou ce qu'ils vont faire, non pas en termes de performance linguistique, mais en termes de développement de leur capacité d'apprentissage.

On peut donc dire que le développement aussi bien théorique que pratique de la formation à l'autonomie, notamment par les systèmes en autodirection et les centres de ressources, a abouti à l'émergence d'un nouveau rôle pédagogique, celui de conseiller. Les conseillers ont deux grands rôles : d'une part, ils aident les apprenants à développer leur compétence d'apprentissage (ce que H. Holec appelle le "savoir apprendre sans se faire enseigner"). D'un autre côté, ils créent les conditions pratiques favorables à ce mode d'apprentissage de langue (pour H. Holec, le "pouvoir apprendre sans se faire enseigner"), en mettant à la disposition des apprenants les ressources adéquates. En pratique cela signifie souvent concevoir, installer et gérer des centres de ressources. Il faut bien comprendre cependant que le concept de disponibilité des ressources ne trouve pas son unique concrétisation dans les réalisations luxueuses que sont les centres de ressources. Des expériences dans les écoles secondaires dans différents pays ont prouvé qu'une salle de classe pouvait, à peu de frais, devenir un centre de ressources. C'est la relation pédagogique qui fait la différence.

Face à l'apprenant, le rôle du conseiller est donc de l'aider à développer sa compétence d'apprentissage. Dans la plupart des systèmes d'auto-apprentissage, ceci se réalise lors de "séances de conseil", séparément du temps de travail en langue de l'apprenant. La plupart du temps, ces séances se déroulent dans la langue maternelle de l'apprenant, et non pas dans la langue qu'il apprend. Cela permet de montrer explicitement que ces séances ne sont pas des cours individuels sur la langue apprise, mais bien des séances de réflexion et de préparation. Durant ces séances de conseil, l'action du conseiller va se répartir dans trois domaines (Gremmo, 1994). Selon son analyse de la situation, le conseiller pourra choisir de :

- fournir de l'information conceptuelle, qui aidera l'apprenant à faire évoluer ses représentations sur ce qu'est une langue ou ce qu'est apprendre, de façon à développer ses savoirs métalinguistiques et métacognitifs.

- fournir de l'information méthodologique qui permette à l'apprenant de développer ses techniques de travail. Cette information porte sur des sujets comme les types de documents possibles, les activités possibles, comment planifier son travail, etc.

- apporter un soutien psychologique à l'apprenant au cours de son apprentissage en langue. Le conseiller agit alors souvent comme un "extérieur bienveillant" qui aide l'apprenant à accepter ses succès et ses échecs.

Le rôle d'un conseiller est donc différent du rôle d'un enseignant : on peut fort justement dire que l'autodirection a créé un nouveau rôle pédagogique. Cela signifie donc une nouvelle compétence professionnelle, et il n'est donc pas étonnant de voir que les enseignants éprouvent de la difficulté à devenir des conseillers : il leur faut se former de nouveau, en fonction de contraintes et des caractéristiques professionnelles différentes. C'est pourquoi l'une des tâches qui attend la recherche dans les années qui viennent est de mieux définir ce que doit être la formation au rôle de conseiller. Au cours de ces dernières années, un certain nombre de recherches ont eu comme objectif d'identifier, décrire et analyser les caractéristiques de ce nouveau rôle pédagogique. Cependant il reste encore de nombreuses directions à explorer, comme celle notamment du discours du conseiller.

Le deuxième ensemble de tâches du conseiller consiste à mettre en place et à gérer un centre de ressources. La mise en place d'un centre de ressources est, en effet, fondamentale dans la mise en place d'un système d'apprentissage en autodirection. Mais il nous semble tout aussi vital de préciser que pour tout centre de ressources s'impose la mise en place d'un système d'auto-apprentissage tel que nous venons de le définir, c'est-à-dire capable de prendre en charge le développement de la compétence d'apprentissage des apprenants. Dans tout centre de ressources, l'apprenant se retrouve, au moment de travailler, seul face au document : il est donc vital qu'il sache en quoi ce document lui est utile, et comment le faire intervenir dans son programme d'apprentissage.

La mise en place de centres de ressources fait l'objet de recherches depuis de nombreuses années. Ainsi certains chercheurs (Little, 1989 ; Holec, 1994 ; Riley, 1986 ; Dickinson, 1987 ; Esch, 1994) ont tenté de mettre en évidence les paramètres qui permettent la sélection et l'organisation des ressources qu'on met à la disposition des apprenants. Cet axe de recherche trouve une grande convergence avec les développements technologiques récents, et il est évident que c'est un domaine qui sera très actif au cours des prochaines années. En effet, la technologie de l'information présente de grands avantages. Ainsi, l'ordinateur permet le catalogage, et le repérage d'un grand nombre de documents, sur la base de critères bien plus nombreux que ceux que n'importe quel système de fiches peut offrir. Cependant, si les systèmes de catalogage doivent utiliser des critères qui relèvent du domaine de l'apprentissage des langues, ils doivent en même temps être compréhensibles pour les apprenants. Ainsi les systèmes de catalogage jouent-ils un rôle important dans les systèmes en autodirection, et dans les formations de l'apprenant. Ce rôle important a impliqué et implique encore des axes de recherches : il est en effet important de mettre en évidence les cheminements suivis par les apprenants lorsqu'ils choisissent et utilisent des ressources. Un deuxième axe porte sur les modes de "vulgarisation" du savoir conceptuel et méthodologique nécessaire à un apprentissage de langue efficace. Comment, par exemple, parler d'acte de parole ou de registre de langue sans utiliser d'étiquettes jargonesques ? Peut-être sera-t-il possible de mettre en oeuvre des procédures informatisées où l'ordinateur saura reconnaître les paramètres experts derrière les termes utilisés par les apprenants.

Actuellement, certaines applications de la technologie éducative sont en totale contradiction tant avec la conception d'un centre de ressources qu'avec sa mise en pratique. On peut en effet tout à fait trouver des produits qui font appel aux développements technologiques les plus récents mais qui utilisent une optique pédagogique directive et très rétrograde. Les applications EAO, par exemple, n'impliquent pas automatiquement l'autodirection comme certains enthousiastes de l'ordinateur semblent se l'imaginer. Au

mieux, si elles en respectent les conditions, elles sont utiles mais pas essentielles. Au pire, elles vont tout simplement à l'encontre de l'autodirection. Il est important que la technologie soit au service des apprenants, et non le contraire. C'est pourquoi on peut entrevoir tout un axe de recherches qui étudiera ce que les nouvelles technologies peuvent véritablement apporter aux apprenants. Même si certains centres de ressources impressionnent par la quantité des ressources technologiques mises à disposition des apprenants, aucune technologie n'a jamais par elle-même aidé quelqu'un à apprendre. Les ressources de haute technologie ne sont pas nécessairement une priorité pour la mise en place d'un centre de ressources relié à un système en autodirection. C'est la qualité des services rendus à l'apprenant qui fait la valeur de tels centres : la qualité de la formation des apprenants, et celle du service de conseil.

Autre élément important pour la qualité d'un système en autodirection et d'un centre de ressources : la nature et la qualité des matériaux mis à disposition des apprenants. Les expériences réalisées dans différents contextes, comme nous l'avons vu auparavant, montrent que les ressources disponibles doivent répondre à des critères stricts de variété, d'accessibilité et d'autosuffisance. Idéalement les systèmes en autodirection devraient offrir des ressources qui permettent à chaque apprenant de réaliser leurs deux objectifs :

- apprendre à apprendre. Des documents, que nous appelons documents de soutien, doivent être proposés pour permettre à l'apprenant d'avoir accès, d'une autre manière que par un entretien de conseil, à l'information conceptuelle et méthodologique dont il a besoin.

- apprendre une langue. Ces documents doivent proposer un éventail de documents didactiques et authentiques. Les documents authentiques sont un élément important d'un apprentissage en autodirection. Un centre de ressources qui ne rend disponible que des documents didactiques ne peut pas vraiment répondre aux conditions d'autodirection, car les documents didactiques ne permettent pas aux apprenants de

BEST COPY AVAILABLE

se servir de tous les critères qu'ils ont acquis lors de leur formation à mieux apprendre.

Les documents didactiques eux-mêmes doivent notamment correspondre à certains critères : les apprenants doivent pouvoir les choisir parce qu'ils correspondent à des objectifs d'apprentissage qu'ils se sont fixés. Il ne suffit donc pas de découper les manuels unité par unité pour les rendre utilisables en autodirection : les manuels "traditionnels" prévus pour une utilisation dans le cadre d'un enseignement ne sont d'aucune utilité dans un système en autodirection. Pourtant, au fur et à mesure que se répandent les idées d'autonomie, et d'autodirection, c'est un phénomène que l'on trouve fréquemment : les enseignants laissent leurs élèves se frayer un chemin dans le manuel de la classe. Il devrait être évident maintenant que ceci n'a rien à voir avec une véritable approche d'autonomie. Les éditeurs de manuels ont bien compris le danger eux aussi, et c'est pourquoi on trouve de plus en plus de publications qui proposent des documents et des activités qui peuvent être utilisées dans les centres de ressources et les systèmes en autodirection. Un des manuels précurseurs, au début des années 80, a été le manuel *Cartes sur table*, de Richterich et Suter, qui proposait des phases qui peuvent se décrire maintenant comme des phases "apprendre à apprendre". On voit aussi de plus en plus des matériaux qui traitent un point précis de la compétence linguistique. Un exemple de ce type d'ouvrage est l'ensemble *Ecoute... Ecoute* (livret et cassette) que nous avons publié au CRAPEL, et dont l'objectif est un entraînement à mieux comprendre le français parlé grâce à des activités qui correspondent à des tâches pertinentes de compréhension. En fournissant les corrigés et les transcriptions, un tel matériel permet aux apprenants de choisir le déroulement de leur travail. D'autre part, on voit aussi apparaître des manuels qui ne portent plus sur le développement de la compétence linguistique, mais sur la compétence d'apprentissage. Même si la plupart de ces matériels se rattachent à une langue étrangère spécifique (comme *Comment mieux apprendre l'anglais*, de J.P. Narcy), ils sont utilisables dans différents contextes, dans des situations de travail multilingue, et apportent une aide précieuse aux conseillers.

Voici définies les lignes directrices qui sous-tendent à la fois la conception de systèmes en autodirection (dans le développement d'un modèle "théorique" reposant sur l'idée d'apprendre sans se faire enseigner) et la mise en place pratique de systèmes réels dans des contextes spécifiques (dans le développement de modèles méthodologiques adaptables à différents environnements éducatifs).

Pour que les idées d'autonomie et d'autodirection restent des facteurs dynamiques et motivants dans la théorie et la pratique de l'enseignement/ apprentissage des langues, et pour qu'elles ne se fossilisent pas en une simple "méthode", ou pire un ensemble de "recettes", il est important de continuer à mener de recherches dans ce domaine, et à mettre en place de nouveaux systèmes dans de nouveaux contextes.

Deux axes de recherche nous semblent particulièrement porteurs pour le futur de l'approche autonomisante.

Le premier axe concerne l'analyse du discours du conseiller (Gremmo, 1994 ; Régent, 1993 ; Riley 1994). Au fur et à mesure que l'on saura mieux décrire, et donc comprendre, ce que le conseiller et l'apprenant font et disent dans les entretiens de conseil, comment l'interaction réalisée lors des entretiens facilite le développement de la compétence d'apprentissage, on pourra améliorer les techniques de conseil, et par conséquent la formation des conseillers. On saura en effet mieux identifier les stratégies de discours qui, dans le cadre d'un discours asymétrique expert/non expert, sont appropriées à la négociation des décisions d'apprentissage. Cela permettra aussi aux chercheurs d'étudier les représentations des apprenants sur ce qu'est le langage et ce qu'est apprendre, et de se rendre compte de la manière dont la procédure de formation s'inscrit dans les répertoires interprétatifs des apprenants. Il suffit de comparer l'étendue des études qui ont porté sur le langage de la salle de classe, et la rareté des études sur les entretiens de conseil, pour mesurer le chemin qui reste à parcourir.

Le deuxième axe porte sur des éléments plus théoriques, et se propose d'étudier l'apport que pourrait constituer, pour l'autonomie et l'autodirection, une nouvelle approche psychologique du processus d'apprentissage, "la théorie de l'intersubjectivité innée". Cette théorie, développée par Trevarthen (1988) et Braten (1991), semble avoir des répercussions fondamentales pour l'apprentissage en général, et l'autodirection en particulier. En effet, il semblerait que l'apprentissage en autodirection soit en fait la seule forme d'apprentissage possible, et que les conditions qui définissent ce que nous appelons l'"autonomie de l'apprentissage" sont en fait des éléments fondamentaux de l'acte d'apprendre, parce qu'elles appartiennent aux contraintes psychosociales qui agissent sur la cognition humaine (Little, 1994 ; Riley, 1993). En essayant de simplifier, sans devenir simpliste, apprendre ce serait adapter à sa propre subjectivité à la subjectivité d'autrui, ce serait interagir avec une autre subjectivité. Et il est vrai que c'est ainsi que pourrait se définir le travail du conseil et des formations apprendre à apprendre.

En conclusion, nous voudrions mentionner un élément qui, au CRAPEL, nous tient particulièrement à coeur : tout système d'autodirection prend place dans le système de savoir d'une culture, c'est à dire dans l'ensemble des structures et des fonctions à travers lesquelles une culture organise la création, la structuration, la distribution, la légitimation et la mémorisation du savoir. Il est donc vital d'adopter une approche interculturelle dans le développement des concepts d'autonomie et d'autodirection. C'est seulement en introduisant une dimension constrastive dans la conception de projets de recherche qu'on évitera l'exportation irréfléchie de valeurs et d'approches qui n'ont aucun ancrage dans les réalités locales.

BIBLIOGRAPHIE

APEL K.O., *Sprachpragmatik und Philosophie*, Suhrkamp, Frankfurt, 1976.

AUSTIN J.L., *How to Do Things with Words*, Clavendon Press, Oxford, 1962.

AUSUBEL D.P., *Educational Psychology : a Cognitive View*, Holt, Rinehart & Winston, N.Y., 1968.

BARNES D., *From Communication to Curriculum*, Penguin, Harmondsworth, 1976.

BICKLEY V. (ed.), *Language Teaching and Learning Styles within and across Cultures*, Institute for Language in Education, Hong-Kong, 1989.

BRATEN S., "The virtual other in infants' minds and social feelings", in *The Dialogical Alternative, Towards a Theory of Language and Mind*, Astrit, Heen, Wold (eds.), Scandinavian University Press,1991.

BROOKES A., GRUNDY P., *Individualisation and Autonomy in Language Learning*, Modern English Publications, British Council, London, 1988.

BRUNER J., *Towards a Theory of Instruction*, Harvard University Press, 1966.

BRUNER J., OLVER R. & GREENFIELD P., *Studies in Cognitive Growth*, Wiley, N.Y., 1966.

CICOUREL A., *Cognitive Sociology*, Penguin, Harmondsworth, 1974.

DAM L., *Beginning English : an Experiment in Learning and Teaching Pupils in 5th Year Karlslunde Skole*, Danmarks Laererhoskole, Copenhaguen, 1982.

DICKINSON M., *Self-Instruction in Language Learning*, C.U.P., 1987.

DONALDSON L., *Children's Minds*, Flamingo, London, 1978.

DUDA R., RILEY P. (eds.), *Learning Styles*, Presses Universitaires de Nancy, 1991.

ELLIS G., SINCLAIR B., *Learning to Learn English : a Course in Learner Training*, C.U.P., 1989.

ESCH E. (ed.), *Self-Access and the Adult Language Learner*, CILT, London, 1994.

FISHMAN J., *Sociolinguistics*, Rowley, M.A., Newbury House, 1972.

FREIRE P., *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin, Harmondsworth, 1972.

GARDNER D., MILLER L., *Topics in Self-access*, Hong Kong, Dept. of English, HKU, 1994.

GARFINKEL H., *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1967.

GJORVEN R., TREBBI T., *Styrking av det andre fremmedspraeket*, Grunnskoleradet, Oslo, 1998.

GREMMO M.-J., "Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil", *Mélanges Pédagogiques N° 22*, CRAPEL, Université Nancy 2, 1995.

GUMPERZ J., HYMES D. (eds.), *Directions in Sociolinguistics*, Holt, Rinehart & Winston, N.Y., 1972.

HALLIDAY M.A.K., *Explorations in the Functions of Language*, Edward Arnold, London, 1973.

HALLIDAY M.A.K., *Learning how to Mean : Explorations in the Development of Language*, Edward Arnold, London, 1976.

HOLEC H., *Autonomy and Foreign Language Learning*, Council of Europe, Strasbourg, 1979.

HOLEC H., *Autonomy and Self-directed Learning*, Council of Europe Strasbourg, 1988.

HYMES D., "On communicative competence", in Pride, J.B., HOLMES J. *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, 1972.

HYMES D., *Foundations in Sociolinguistics : an Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1974.

ILLICH Y., *Deschooling Society*, Harper & Row, N.Y., 1970.

ILLICH, Y. et al., (1973) *After Deschooling, What ?* Harper & Row, N.Y., 1973.

JOHANSEN S., KLEPPEN G., *Mistral 1 et 2*, Det Norske Samlaget, Oslo, 1992.

KOLB D., *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1984.

LABOV W., *Language in the Inner City*, Blackwell, Oxford, 1972.

LITTLE D., "Freedom to learn and compulsion to interact : promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies", Paper given at the International Conference on Autonomy and Self-Access in Language Learning, Hong Kong University of Science and Technology, 1994.

LITTLE D., *Self-Access Systems for Language Learning*, TCD, Authentik, Dublin, 1989.

MOULDEN H., "Apprentissage auto-dirigé : compte-rendu d'expériences 1978-1983", in *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Université Nancy 2, Nancy, 1983.

NARCY J-P., *Comment mieux apprendre l'anglais*, Les Editions d'Organisation, Paris, 1991.

PASK G., "Styles and strategies of learning", *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 128-148, 1976.

RACE E., *Self-access at Royal Melbourne Institute of Technology*, RMIT, Melbourne, 1985.

REGENT O., "Communication, strategy and language learning", in Otal J.L., Villanueva M.L. (eds.), *Primeres Jornades Sobre Autoaprenentatge de Llengues*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castelló, 1993.

RICHTERICH R., SUTER B., *Cartes sur Table*, Hachette, Paris, 1983.

RILEY P. (ed.), *Discourse and Learning*, Longman, London, 1986.

RILEY P., "Developmental sociolinguistics and the competence/performance distinction", in BROWN G., MALMKJAER K., WILLIAMS J., *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1995.

RILEY P., "The Guru and the Conjurer: aspects of counselling for self-access", in BENSON P., VOLER P. (forthcoming), *Learner Independence for Language Learning*, HKU, Hong Kong, 1996.

RILEY P., "Aspects of learner discourse : why listening to learners is so important", in ESCH E., 1994.

ROGERS C., *On Becoming a Person*, Houghton Mifflin, Boston, 1961.

ROGERS C., *Liberté pour apprendre* ? Dunod, Paris, 1972.

RUBIN J., THOMPSON I., *How to be a more Successful Language Learner*, Mass, Heinle & Heinle, Boston, 1982.

SAVILLE-TROIKE M., *The Ethnography of Communication*, Blackwell, Oxford, 1982.

SCHWARTZ B., *L'éducation demain*, Aubier Montaigne, Paris, 1973.

SEARLE J.R., *Speech Acts : an Essay in the Philosophy of Language*, C.U.P., 1969.

SHEERIN S., *Self-Access*, O.U.P, 1988.

THOMAS L. & AUGSTEIN S., *Self-Organised Learning : Foundations of a Conversational Science for Psychology*, Routledge & Kegan Paul, London, 1985.

TREBBI T., *Third Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning in the FL Classroom*, Institutt for Praktisk Pedagogikk, Bergen, 1990.

TREBBI T., "Apprentissage auto-dirigé et enseignement secondaire : un centre de ressources au collège", in *Mélanges Pédagogiques N° 22*, CRAPEL, Université Nancy 2, 1995.

TREVARTHEN C., "Universal cooperative motives : how infants begin to know the language and culture of their parents", in JAHODA G., LEWIS I.M. (eds.), *Acquiring Culture : Cross-Cultural Studies in Child Development*, Routledge, London, 1988.

TRIM J., *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Council of Europe, Strasbourg, 1978.

TRUDGILL P., *Accent, Dialect and the School*, Edward Arnold, London, 1975.

WILLING K., *Teaching How to Learn*, Macquairie, Sydney, 1981.

WITKIN H.A., GOODENOUGH D.R., *Cognitive Styles : Essence and Origins*, International Universities Press, N.Y., 1981.

CONCEPTION D'UN PRODUIT MULTIMEDIA : XYLOLINGUA

Odile RÉGENT

(La recherche rapportée a été menée par une équipe du CRAPEL composée de R. DUDA, J-M DEBAISIEUX, H. MOULDEN, F. PONCET et O. RÉGENT)

Abstract

This paper describes Xylolingua, a multimedia package for the learning of English, Greek and Spanish by French-speaking people working in the wood industry. The package is structured as a language knowledge base using various technologies : CD-ROM, videocassette, booklet, so that learners have as much choice as possible, whatever their aims or abilities or preferences.

The article discusses the issues raised by the use of new technologies in relation with learner autonomisation.

I - AUTONOMIE ET MULTIMEDIA

On s'interroge beaucoup sur l'apport des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues étrangères. Le CD-ROM, qui offre la possibilité de naviguer librement entre divers documents écrits, sonores et video, des dictionnaires et autres ouvrages de référence, serait l'outil unique et indispensable qui permettrait à chacun de construire son apprentissage de façon totalement autonome et efficace. Certes, on peut construire des outils contenant des quantités considérables de données linguistiques et autres, des écrans agréables à regarder et fourmillant d'informations et de possibilités d'accès à d'autres données, mais cela suffit-il à garantir un apprentissage efficace, surtout si le concepteur s'efforce de laisser le plus de liberté possible à l'utilisateur ?

Il faut également noter que le CD-ROM impose une contrainte importante : celle de travailler toujours devant un écran, souvent dans un lieu unique si l'on ne dispose que d'un ordinateur fixe. L'outil limite d'emblée l'autonomie spatio-temporelle de l'utilisateur et donc aussi son autonomie d'apprentissage.

Pour beaucoup d'apprenants influencés par leur expérience scolaire, apprendre une langue consiste essentiellement à mémoriser des mots et des structures qui permettront ensuite de communiquer oralement ou par écrit avec des interlocuteurs étrangers. Le CD-ROM permettant d'enchaîner à son propre rythme toutes sortes d'exercices de lexique, de grammaire, de compréhension, d'expression peut donc sembler une panacée. L'apprenant qui se confie au professeur caché et parcourt sans se poser de question la totalité d'une méthode, sur quelque support que ce soit, peut croire qu'il réalise le meilleur apprentissage possible. Or pour qu'un apprentissage soit vraiment personnalisé et efficace, il faut que l'apprenant ait les moyens d'opérer des choix informés parmi les matériaux disponibles. Il faut qu'il soit

capable d'analyser sa propre situation pour trouver des stratégies et des techniques d'apprentissage correspondant à sa personnalité et à ses objectifs. En un mot, il a besoin de *savoir apprendre*.

Apprendre à apprendre est un processus long qui demande des étapes de réflexion, de remise en cause des représentations, de reconstruction des données. L'outil informatique semble induire un type de démarche à l'opposé de cette attitude réflexive. Nos observations nous montrent que les apprenants ont tendance à parcourir un CD-ROM rapidement : on clique pour faire avancer les choses, voir changer l'image. Dans ce cas, on peut se demander s'il est possible de concevoir des outils vraiment autonomisants, c'est à dire intégrant d'une part des éléments de réflexion sur ce qu'est une langue (culture langagière), ce qu'est un apprentissage (culture d'apprentissage), et d'autre part des éléments de recherche de la méthodologie la plus appropriée.

II - XYLOLINGUA

L'occasion nous a été donnée de tenter de réaliser un tel produit. Pour répondre à un appel d'offre Lingua, l'Association Université-Entreprises pour la Formation (AUEF) de Lorraine a sollicité le CRAPEL pour concevoir un outil destiné à l'apprentissage de l'anglais, de l'espagnol et du grec pour les professionnels de la filière bois et représentant environ 15 à 25 heures de travail par langue. L'aspect multilingue nous avait d'abord fait envisager une approche axée sur la compréhension des trois langues, et consistant en un entrainement auditif intensif pour chaque langue qui vise à faire reconnaitre les mots transparents et à les utiliser pour développer une compréhension globale de documents authentiques. Des considérations financières et technologiques (difficultés pour se procurer des documents pertinents dans chaque langue et pour les intégrer au CD-ROM) nous ont fait renoncer à cette approche.

Une enquête sur les besoins en langues étrangères dans la filière bois réalisée par l'INSA de Toulouse, partenaire du projet, a fait ressortir les caractéristiques du public ciblé, homogène dans ses préoccupations thématiques, mais varié dans ses autres caractéristiques : âge, niveau d'études, rythme de travail, expériences antérieures d'apprentissage de langues, disponibilité, motivation pour apprendre une langue, volonté de coopérer avec des partenaires d'autres pays. Les besoins exprimés par ces professionnels relevaient de toutes les aptitudes, et cela nous a orientés vers un projet plus ambitieux visant à faire acquérir aux apprenant des savoir-faire opératoires minimaux en espagnol et en grec, et à développer leurs compétences en anglais.

L'enquête montrait aussi qu'une grande partie des professionnels du bois était peu tentée par l'exportation. Ce produit étant destiné également à encourager les PME à se tourner vers les marchés européens, il importait de faire apparaître l'apprentissage d'une ou plusieurs langues comme quelque chose de facile et abordable par n'importe quel apprenant, quels que soient son âge et son bagage scolaire. Il fallait donc concevoir un outil qui ne nécessite pas de connaissances préalables et qui rende l'apprentissage attractif en évitant d'insister sur ce qui peut décourager un débutant (explications grammaticales utilisant une métalangue que l'apprenant ne possède pas et qui font paraître les choses compliquées). Ce devait être aussi un outil varié qui n'implique pas de longues sessions de travail sur un ordinateur.

Modularité et variété des supports

L'ensemble *Xylolingua* a été conçu comme une série de modules totalement indépendants les uns des autres. Il nous semblait important que l'utilisateur puisse choisir à tout moment quelle langue et quel aspect de cette langue il souhaite travailler. Ainsi, par exemple, nous n'avons pas créé de liens entre le module grammaire et les autres : la grammaire est un module indépendant que l'on peut choisir de parcourir ou d'ignorer. Nous avons évité les contraintes de parcours et les prérequis.

Nous avons opté pour une structure de bases de connaissances qui n'intègre pas de progression ni de parcours préconstruits, permettant ainsi la navigation la plus libre possible. Nous avons choisi une approche par aptitudes séparées qui permet à l'apprenant de ne travailler que les aptitudes dont il a vraiment besoin et de négliger les autres. La notion de niveau n'a pas été introduite : un apprenant peut aborder n'importe quel document si des aides appropriées sont fournies. Un apprenant plus avancé utilisera moins les aides et avancera plus vite qu'un débutant, mais ils peuvent travailler sur les mêmes supports.

Pour favoriser une attitude réflexive vis-à-vis des choix à opérer, il n'y a pas de passage automatique d'une activité à une autre, ni de suggestion de suite à une activité ou à un exercice. Sur le CD-ROM, lorsqu'un élément a été parcouru, l'utilisateur ne peut que revenir au menu principal pour opérer un nouveau choix. On ne suggère jamais qu'une partie doive être parcourue avant d'en aborder une autre.

L'ensemble ne contient pas de tests d'évaluation, mais des conseils sont fournis pour l'autoévaluation. Nous avions envisagé d'inclure une option journal de bord sur le CD-ROM, mais, comme l'ensemble se répartit sur plusieurs supports (CD-ROM, vidéo, papier), un journal transportable était préférable.

Pour permettre de varier les lieux et les moments d'apprentissage, nous avons utilisé les différents supports en fonction de ce qui nous paraissait l'utilisation la plus probable d'un module : les modules informations culturelles, par exemple, sont sur support papier. Les conseils qu'on y trouve sont surtout utiles en déplacement à l'étranger, et donc plus facilement transportables et consultables sur papier. Les documents vidéo n'ont pas été transférés sur CD-ROM car ils étaient trop longs, et nous ne souhaitions ni réduire l'image, ni perdre en qualité. Les documents qui accompagnent les vidéos sont sur papier, ce qui permet à l'utilisateur d'organiser son travail à un autre moment, dans un autre cadre, avec éventuellement plus de confort que devant un ordinateur.

Pour relier tous ces modules et leurs différents supports, nous avons écrit un manuel d'autoformation qui inclut tous les éléments de réflexion sur les besoins, sur les représentations de la langue et de l'apprentissage ainsi que des conseils et des suggestions d'exercices et de pratiques pouvant favoriser l'apprentissage.

Composition de l'ensemble

Le CD-ROM contient 6 modules en anglais et en espagnol, 7 en grec (l'organigramme est présenté dans l'annexe 1).

Ce que vous connaissez déjà sans le savoir est un module de sensibilisation qui présente les transparences entre le français et la langue-cible. En anglais et en espagnol les mots transparents sont en contexte écrit et/ou oral ; en grec on repère des racines grecques dans des mots français et les mots grecs correspondants sont présentés sous leur forme écrite, translittérée et orale. Dans tous les modules le grec a été translittéré pour encourager les apprenants à l'aborder même s'ils ne veulent pas apprendre un nouvel alphabet. La translittération a donc été choisie de préférence à une transcription phonétique obligeant à apprendre de nouveaux signes aussi compliqués que l'alphabet grec.

Expressions utiles en toutes situations présente des expressions pour les actes de paroles transversaux : saluer, remercier, s'excuser, dire qu'on est d'accord, signaler qu'on est étranger et demander de l'aide linguistique. Les expressions sont présentées sur l'écran. L'utilisateur peut les écouter et les répéter s'il le souhaite.

Modules survie donne des réalisations linguistiques pour les situations de la vie courante : se renseigner, demander quelque chose, faire face à l'imprévu, se plaindre. Chaque module est divisé en 3 parties :

- *que dire pour...* est la partie expression. L'utilisateur peut voir les formules, leur traduction, et peut les répéter en s'enregistrant. Un exercice permet de tester la connaissance préalable ou la mémorisation de certaines des expressions.
- *que dit votre interlocuteur* est la partie compréhension. L'utilisateur peut écouter et voir les formes et leur traduction mais ne peut pas s'enregistrer. Un exercice est également proposé.
- *exercice en situation* propose une situation où l'apprenant joue son propre rôle. Les consignes sont données en français à chaque étape de la simulation.

Au téléphone est construit sur le même modèle que les modules survie. Nous l'avons isolé pour qu'il soit accessible directement par le menu car la conversation téléphonique était souvent mentionnée dans l'enquête préalable comme un besoin prioritaire.

Les chiffres présente par écrit et oralement tout ce qui concerne les nombres, les poids et mesures habituellement utilisés dans la vie courante. Les normes pour le bois, différentes dans chaque pays, auraient dû faire l'objet d'un autre module conçu par les spécialistes. Or il s'avère que la tendance actuelle est de définir des normes européennes identiques pour tous les pays de l'Union. Ce module risquait d'être obsolète avant d'être publié et a donc été abandonné.

Grammaire présente par des exemples et sans métalangue les données minimales qui permettent de comprendre le fonctionnement de la langue.

- *l'ordre des mots* donne des éléments de syntaxe, particulièrement si l'usage en français est différent.
- *le nom* inclut le genre, les articles, les adjectifs, les quantificateurs.
- *le verbe* présente des tableaux de conjugaisons et des exemples d'utilisation des temps.
- *les mots-outils* présente par ordre alphabétique les adverbes et prépositions les plus courants. Une fenêtre déroulante permet d'accéder directement au mot que l'on cherche.

Lexique présente les termes spécifiques de la filière bois sélectionnés par les spécialistes. Chaque mot est illustré par une phrase traduite et éventuellement un dessin ou une photo.

L'alphabet grec montre les lettres et leur utilisation dans des mots et des noms propres écrits en grec, translittérés et prononcés.

Les documents vidéo

- *L'industrie du bois en Europe* est un documentaire réalisé à partir d'images de différents pays et présentant l'état de la question. Le commentaire rédigé par le réalisateur à partir des éléments fournis par les spécialistes a été traduit et enregistré dans les trois langues.

- *Négociation commerciale* est un document différent pour chaque langue. Comme il était difficile d'obtenir des documents authentiques correspondant à ce que nous cherchions, nous avons opté pour du semi-authentique. Dans chaque pays partenaire, nous avons trouvé un chef d'entreprise qui acceptait qu'un document soit tourné sur place avec un négociateur jouant son propre rôle selon un scénario défini par l'entreprise d'après les situations qu'elle connaît habituellement. Le client étranger était joué par un acteur français recruté dans chaque cas pour son aptitude à improviser dans une langue étrangère qu'il ne maîtrisait pas très bien. Les textes n'étaient pas écrits mais improvisés d'après un canevas assez précis définissant le déroulement de la situation. La fonction de ce document n'est pas de servir de modèle linguistique à l'apprenant, mais de lui montrer ce qu'il sera en mesure de faire avec un bagage limité. Il permet d'aborder les stratégies de compensation et de faire observer tous les moyens utilisés par le comédien pour ne pas perdre la face lorsqu'il n'a pas compris ou pour s'exprimer lorsque les mots lui manquent.

Le classeur

Les documents sur support papier sont rassemblés dans un classeur.

- le *Manuel d'autoformation* présente l'ensemble *Xylolingua* et des conseils pour l'aborder : comment établir son programme personnalisé, comment définir ses objectifs en fonction de ses besoins, de ses préférences, de ses contraintes personnelles et professionnelles, comment établir son programme pour débuter l'apprentissage d'une langue (espagnol et grec) et pour progresser sur des bases renforcées (anglais), comment travailler : quels modules utiliser et comment, lieu, heure, durée des séances de travail, révision, évaluation des acquisitions, que faire si on n'est pas satisfait de ses progrès, que faire après xylolingua ou en complément.

- Les *Informations culturelles* sur l'Espagne, l'Irlande et la Grèce couvrent les principaux aspects de la vie courante et de la vie de l'entreprise dans les pays concernés.

- *L'entreprise* présente en langue cible et en français un organigramme commenté d'une entreprise de la filière bois dans les trois pays partenaires.

- Les *Documents techniques et commerciaux* sont des documents authentiques qui permettent d'aborder la compréhension écrite, accompagnés de conseils pour la lecture de ce type de documents. Cette partie est peu développée car les besoins exprimés en ce domaine étaient peu importants.

- *Utilisation des vidéos* contient la transcription, la traduction des documents et, pour le document sur la négociation commerciale, des notes sur les stratégies de compensation ainsi que des suggestions de réalisation linguistique lorsque le comédien n'a rien trouvé ou a eu recours à des mots français. Des conseils pour l'utilisation sont également donnés (voir annexe 2).

III - BILAN ET PERSPECTIVES

Xylolingua a été terminé au début 1996, mais des différends sur les droits avec certains partenaires étrangers ont considérablement retardé la production et les essais dans des institutions de formation et des entreprises. Nous espérons être en mesure de tester le produit en 1997. Les hypothèses que nous souhaitons vérifier sont les suivantes:

Approche parallèle de trois langues :

Cette approche nous avait été suggérée par la formulation de l'appel d'offre Lingua. Sachant que les professionnels de la filière bois exprimaient essentiellement des besoins en anglais, nous avons opté pour une approche qui présente les trois langues sur les mêmes supports. L'objectif n'est pas de faire aborder l'apprentissage des trois langues en même temps puisque les besoins exprimés pour l'espagnol sont faibles et quasiment inexistants pour le grec. Il s'agit plutôt d'attirer l'attention des utilisateurs sur l'existence de marchés potentiels et, à partir de là, de susciter une curiosité pour des langues et des cultures européennes moins connues. Certes l'anglais est la langue véhiculaire de nombreuses transactions commerciales, mais nous souhaitions insister sur l'aspect interculturel de toute négociation internationale, et montrer les avantages que l'on peut trouver à s'initier à la langue et aux pratiques d'éventuels partenaires même s'il existe une langue tierce pour la négociation.

Si grâce à Xylolingua des apprenants d'abord motivés par l'anglais entreprennent de découvrir d'autres langues et d'autres cultures, notre objectif aura été atteint.

Variété des supports :

Nous avons envisagé cette variété comme un avantage par rapport au CD-ROM seul qui lie l'apprenant et la machine et restreint l'intégration de l'apprentissage dans la vie professionnelle et personnelle. Des supports variés permettent

un apprentissage plus libre, plus souple, en des lieux et à des moments divers, et induisent des stratégies et des réflexions diverses qui peuvent amener l'apprenant à une plus grande autonomie.

Mais la variété peut également être perçue comme une contrainte supplémentaire et perturber l'utilisateur s'il ne sait pas relier les éléments qu'il a acquis dans les différents modules. L'apprenant habitué à des cours structurés et programmés par des experts peut être dérouté par la liberté et la variété. Nous devons donc vérifier la validité de notre approche dans ce domaine.

Utilisation du manuel d'autoformation :

Le manuel est en quelque sorte le pivot de l'ensemble. Il est à la fois le lien entre les différents modules, le mode d'emploi des modules (les mille et une manières d'utiliser un support pour aborder la compréhension, la grammaire, etc.), et l'outil qui permet à l'apprenant de se connaître et d'évoluer en tant qu'apprenant.

Nous avons renoncé à inclure des conseils méthodologiques sur le CD-ROM, car nous ne souhaitions pas donner à lire de trop longues pages de texte. Or les conseils ponctuels ne peuvent s'inscrire que dans une réflexion plus complète sous peine de passer pour des consignes ou des recettes infaillibles. Ils manqueraient leur objectif qui est d'amener l'apprenant à une plus grande autonomie. La fenêtre méthodologique que nous avions envisagée a donc été abandonnée de crainte que l'utilisateur ne se croit dispensé de lire le manuel qui, outre les conseils pratiques, contient la procédure de toute une démarche vers l'autonomie.

Mais si le manuel nous semble un outil indispensable pour apprendre à apprendre, rien ne garantit qu'il sera lu et utilisé.

Etude de parcours d'apprenants :

Puisque nous n'avons pas conçu de parcours-type, nous prévoyons une enquête auprès des premiers utilisateurs pour tester la validité de l'approche modulaire adoptée. Les questions que nous souhaitons poser sont les suivantes : quels modules ont été utilisés ? pour quoi faire ? comment ? Les utilisateurs ont-ils eu des difficultés à trouver ce qu'il cherchaient ? Ont-ils choisi de travailler certains modules plus que d'autres, ou sont-ils allés voir dans tous les modules ce qui pouvait les intéresser ? Ont-ils établi leur parcours de façon raisonnée en fonction de leurs objectifs, ou de façon un peu aléatoire ?

Evaluation de l'apprentissage de langues :

Si notre préoccupation première est l'autonomisation de l'apprenant, nous nous intéressons aussi à l'efficacité de l'outil proposé pour l'apprentissage de langues. L'autoévaluation des apprenants nous semble essentielle : ont-ils trouvé ce qu'ils souhaitaient apprendre et ont-ils réussi à l'apprendre ?

STRUCTURE DU CD-ROM

BEST COPY AVAILABLE

Quelques suggestions pour l'utilisation des documents vidéo

Pour mieux comprendre

Vous pouvez utiliser la cassette vidéo, la transcription et la traduction des documents simultanément ou séparément ou alternativement, selon vos objectifs et/ou vos préférences.

- *Si vous voulez utiliser d'abord la vidéo sans les documents papier*

  Vous pouvez passer toute la cassette, regarder les images et écouter le son pour vous familiariser avec la musique de la langue, ses sons, son rythme, s'il s'agit d'une langue que vous ne connaissez pas du tout. S'il s'agit d'une langue dont vous possédez déjà des notions, vous pouvez essayer de repérer des mots ou des expressions que vous connaissez, ou de comprendre globalement ce qui est dit. Vous pouvez ensuite vous aider de la transcription pour vérifier ce que vous avez trouvé et de la traduction pour vérifier le sens.

- *Si vous voulez utiliser d'abord les documents papier*

  Vous pouvez lire la transcription et/ou la traduction pour vous préparer à ce que vous allez entendre. Vous pouvez ainsi vous préparer à l'écoute en notant et en essayant de mémoriser le vocabulaire utile que vous voulez savoir repérer.

  Vous pouvez ensuite passer au visionnement de la cassette et essayer de reconnaître ce que vous avez préparé.

- *Si vous voulez utiliser simultanément la vidéo et les documents papier*

  Vous pouvez écouter en suivant sur le script et en vous arrêtant pour lire la traduction. Vous pourrez ainsi voir les correspondances entre les formes écrites et les formes orales ; suivre en sachant toujours exactement ce qui est dit.

Nos conseils

La procédure 1 convient mieux à ceux qui sont plus sensibles au son (les auditifs, voir manuel page 6) et qui préfèrent appréhender la globalité d'une situation en prenant le risque de ne pas tout comprendre du premier coup. Elle sera utile aux autres aussi pour leur apprendre à prendre des risques.

La procédure 2 convient à ceux qui craignent d'être déroutés par l'audition d'une langue inconnue et qui veulent se donner des repères pour guider leur écoute. Cette préparation permet d'entreprendre l'écoute avec des objectifs précis : reconnaître des mots, des idées. La procédure 3 convient à ceux qui veulent comprendre et entendre immédiatement. Elle implique souvent une écoute moins attentive car l'attention se porte davantage sur le texte écrit.

En fait, vous pouvez utiliser les différentes procédures alternativement, selon votre humeur et vos objectifs momentanés.

Pour vérifier vos progrès, vous pouvez vous créer des exercices :

- sur une copie de la transcription, blanchissez les mots ou les expressions que vous avez du mal à reconnaître ou à mémoriser. Au bout d'un certain temps, essayez de retrouver les éléments que vous avez supprimés sur la transcription en réécoutant le document, ou même sans l'écouter (il s'agira alors d'un test de mémoire).

- Essayez de transcrire un passage de l'enregistrement, et vérifiez avec la transcription fournie.

Pour mieux parler

C'est surtout le document sur la négociation commerciale qui vous fournira des expressions réutilisables. Vous pouvez repérer sur la traduction les expressions que vous souhaitez savoir employer, les écouter, les répéter, couper le son de l'appareil et parler à la place du comédien.

Vous pouvez également noter quels moyens on peut utiliser pour se donner du temps pour réfléchir à ce qu'on va dire, apprendre les petits mots et les expressions qui permettent de faire patienter l'interlocuteur ou de lui signaler qu'on n'a pas bien compris.

Vous trouverez d'autres idées d'exercices dans le manuel d'auto formation, chapitre 3.1.2, page 23.

'BATS' AND 'BALLS' : BELIEFS ABOUT TALK AND BELIEFS ABOUT LANGUAGE LEARNING

Philip RILEY

This paper was given as a plenary lecture at the International Conference 'AUTONOMY 2000 : The Development of Learning Independence in Language Learning', which was held at King Mongkut's Institute of Technology, Bangkok, in association with the British Council Thailand, November 20th-22nd, 1996. We are grateful to the organisers for their permission to publish it here.

Résumé

De grandes différences culturelles existent dans le domaine des croyances et des représentations sociales relatives au langage et au discours, comme pour les croyances et représentations relatives à l'apprentissage des langues. Cet article présente et discute plusieurs études récentes sur les représentations des apprenants. Les conséquences de celles-ci pour l'apprentissage auto-dirigé sont importantes. On montre ici que la prise de conscience par l'apprenant de ses propres représentations constitue un élément essentiel de son autonomie : cette dimension culturelle de la compétence d'apprentissage de l'apprenant doit être intégrée dans les contenus et les procédures d'apprentissage auto-dirigé.

The topic of this paper is what people believe about language and language learning. When I say 'people' I mean ordinary people, not linguists and language teachers : people like your students and my students. I am particularly interested in how their beliefs influence their behaviour, both in everyday life and in specific kinds of language learning contexts, such as self-access systems. So in its simplest form, the question I will be addressing is "How does what I as a student believe about language influence my learning of a foreign language ?" But, of course, some of the simplest questions to ask are often the most difficult to answer.

I will be referring to these beliefs under two headings, for which I use the acronyms BATs and BALLs. BATs are *Beliefs about Talk* and BALLs are *Beliefs about Language Learning* and there is often a dynamic relationship between the two, cause and effect, with BATs setting BALLs in motion, though as we shall see later, metaphors of this kind need to be taken with a pinch of salt. I will be arguing that it is important for learners (and for teachers and counsellors, too) to have some awareness of, some access to their beliefs, their BATs and BALLs, especially, but not exclusively, in the context of self-direction or self-access. And I will be discussing a number of recent research projects which support and illustrate this view.

The expression 'Beliefs about talk' (BATs) is borrowed from a recent article by Giles, Coupland and Wiemann (in Bolton and Kwok, 1992). They describe BATs as "...beliefs about the social act of talk itself ... (including) the evaluation of language behaviours ...(and) the fundamental functions of talk and silence ... (they are) general, relatively context-independent belief structures that are widely held within, or perhaps across, cultural entities ..."

This definition calls for a number of remarks. The first is that BATs are clearly very closely akin to, or form a subset of, what are known as 'representations' elsewhere in the linguistic and sociological literature. This can be seen from the following

two quotations : one is from the beginning of this century and is taken from the work of Emile Durkheim, one of the founding fathers of modern sociology. The second is taken from this end of the century : Jodelet is an eminent social psychologist. It is interesting to note that there is a clear continuity between the two, in that they both see representations as part of a group's commonsense world of social reality, its shared or intersubjective meaning, established in and maintained through our daily life and conversation. We use our representations both to interpret and to organise and manage the world around us.

> (Representations are) group ideas which are widely shared and socially forceful because they are collectively created through the interaction of many minds. (They are) the result of an immense co-operation ... to make them, a multitude of minds have associated, united and combined their ideas and sentiments. (Durkheim, 1912)

> Forme de connaissance courante dit <<de sens commun>>, caractérisée par les propriétés suivantes :
> 1/ Elle est socialement élaborée et partagée
> 2/ Elle a une visée pratique d'organisation, de maitrise de l'environnement (matériel, social, réel) et d'orientation des conduites et communications.
> 3/ Elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné.
>
> (Jodelet, 1993, p. 668).

Let us have a look at some BATs and BALLs. I think it is important for us to do this in order to grasp just how varied and widespread these kinds of beliefs are, and how complex their ramifications can be. When I say 'us', I am presuming that almost everyone present here is a language professional of some kind - teacher, researcher, counsellor, theoretical linguist and so on - and we tend to think that the only important beliefs about language are those enshrined in linguistic theories or technical grammars by Chomsky or Halliday. So because we think that our students do not have this kind of technical, linguistic, theoretical knowledge, we tend to discount or minimise the importance of their popular beliefs. Yet as we

shall see, BATs and BALLS form a wide-ranging, detailed and deeply-held set of convictions which influence learning behaviour powerfully.

Of course, from a strictly scientific point of view, we professionals can show many of these beliefs to be 'wrong', but in any approach which tries to centre on learners, the issue is not one of finding objective reality, *the* truth, but subjective reality, *their* truth. What *they* believe will influence their learning much, much more than what *we* believe, because it is their beliefs that hold sway over their motivations, attitudes and learning procedures. And obviously if there is a misfit between what learners believe and the beliefs embodied in the institutional structure in which they are enrolled, there is bound to be some degree of friction or dysfunction.

BELIEFS ABOUT TALK : SOME EXAMPLES

The aim of this section is to illustrate informally the nature and range of BATs and BALLs.

1/ Girls are better at languages than boys are (Cf. Bailly, 1993).

English has no grammar.
The Dutch are very good at learning English.
Italian is the most beautiful language in the world.
To learn a language, you have to have a teacher who is a native speaker and who knows how to make you speak/ work.
French is clearer and more logical than other languages.
Young children learn languages much more easily than adults.
Russian is difficult to pronounce because of the Cyrillic alphabet.
When you learn your own language, you speak first, but when you learn a foreign language, you have to read and write first.
Writing has to be more grammatically correct than speech.

Oral English is easier because mistakes are tolerated more readily than in writing.

Oral language is more flexible than written language.

(Learners' statements quoted in Riley, 1994).

Remark :

My point here is a very straightforward one : if I as a language learner, subscribe to any of these beliefs, it will have direct repercussions on the way I learn, whether in terms of attitude, motivation or strategy. If I believe, as many Europeans do, that Italian is the most beautiful (the most musical, the purest) language in the world, that belief will impinge on my whole approach to learning that language. If I believe that in learning any foreign language, writing has to be given priority and that it is 'more grammatical' than speech (and, again, this is an extremely common belief), then that belief will influence how I will try to learn a language : it will determine the most basic components in my learning programme, including my objectives, materials and techniques. And if I believe that you can only learn a language in the presence of and under the supervision of a teacher, whose responsibility is to 'make me work,' that, too, will inflence my approach to how I envisage my learning a language, my role as a learner, which in turn will have a crucial impact on how I behave : for example, it is likely that my reaction to any kind of self-directed work will be extremely negative and that I will in consequence achieve poor results.

We will return to this particular area of beliefs about self-direction and autonomy, a little later, but first let us continue with our wider examination of BATs and BALLs.

2/ "The Anang value speech highly and the young are trained in the arts of speech, while for the Wolof, speech, especially in quantity, is dangerous and demeaning. French children are encouraged to be silent when visitors are present at dinner ; Russian children are encouraged to talk. Among the Arucanian, there are different

expectations of men and women, men being encouraged to talk on all occasions, women to be silent - a new wife is not permitted to speak for several months."
(Coulthard, 1977 p. 49)

3/ Scollon and Scollon (1980) studied the social and communicative relationships between English-speaking Americans and Athabaskan Indians. They drew the conclusion that the reciprocal negative evaluations were in large part due to beliefs about the value and function of discourse : the English speakers "talk to strangers to get to know them," whereas the Athabaskans "get to know someone in order to be able to talk".

4/ The French find an exchange of differing points of view stimulating and enjoyable, whilst for peoples as different as the Finns and the Japanese (Kunihiro, 1975) "language as an instrument of debate and argument is considered disagreeable and is accordingly avoided."

5/ "In many informal situations which offer relatively more discretion to participants as to quantity, timing and constitution of talk, how people accomplish it can be affected in part by their beliefs about the functional appropriacy of talk... Goffman (1967) suggested that North Americans are obligated to appear spontaneously involved when conversing with others, an observation which is only reasonable if fundamental beliefs about talk are *shared*. Different cultural value systems are associated with variations in conversational performance. For example, for the Rotinese (in the Indonesian archipelago), the pleasure of living is embodied in the act of talking (Fox, 1974), whereas the Danes are reported to 'nourish' silence in informal gatherings, with many native American groups being reluctant to speak except when absolutely necessary... Since the Ancient Greeks, westerners have tended to celebrate talk and rhetoric, construing it as a vehicle for the discovery and expression of truth (Pearce and Cronen, 1980)"
(Giles, Coupland and Wieman, 1982 p. 219)

Remark :

Examples 2 - 5 all- illustrate the fact that BATs vary considerably from one culture to another. Both the quantity and prestige of discourse can vary. This means that learners have beliefs about what they are learning a language for which are in a sense far profounder than those identified by needs analysis. Such beliefs form the bedrock on which relationships between the self and others is established in discourse and take precedence over relatively detailed matters such as topic or genre. This includes the self as learner and the other as teacher or counsellor. Scollon and Scollon (1995) have done some extremely insightful work on the role and quantity of discourse in different cultures and have shown (I am over-simplifying) that whereas in some cultures "it does you good to talk about it" - so that you even get television shows like Dr Ruth or Donovan, where people discuss their most intimate problems with complete strangers - in other cultures, revealing one's self in this way is dangerous. As I have argued elsewhere (Riley, 1996), the implications of this state of affairs for counselling and for the ways in which we manage, distribute and legitimate knowledge are very far-reaching indeed. It is true that self-access necessitates access to self, but the ways in which that can be done in discourse are subject to considerable cultural variation, as these examples show.

6/ "Standardisation is a complex of belief and behaviour towards language which evolves historically : it is a social behaviour towards language deeply integrated into such historical factors as the development of literacy, the growth of nationalism, and the evolution of centralizing states. A standard language is a social institution and part of the abstract, unifying identity of a large and internally differentiated society."

(W. Downes, 1984)

Remark :

This passage refers to an area of representations about language that is so vast and powerful that we are largely unaware of its existence, and this time I am including most language professionals. Standardisation is the process by which one variety of language is selected, codified, and

functionally diversified so that it is accepted by speakers of other varieties as *the* language, legitimate, prestigious and symbolic of the nation. This process can, of course, be described in terms of the political and social contingencies which influence selection or the linguistic theories which determine the nature of the grammars and dictionaries providing the description for codification, the development of printing, the rise of capitalism and new informational economies. But the final product of that historical process is, as this quotation makes clear, a set of beliefs and attitudes which directly influence the way in which people behave. Notions like prestige and correctness, value judgements justified by appeals to aesthetics, logic, purity and clarity, maintain the genres of the standard variety like jets of water holding up table-tennis balls in a fairground. And above all, it is the standard language which is taught and learnt, both as a mother tongue and as a foreign language, because it is useful and prestigious, because it has a written form, because its dictionaries and grammars make it teachable and learnable. For understandable reasons, when a language programme of any kind or level is planned, it is extremely rare for a non-standard variey to be chosen or even considered, such is the power of these underlying beliefs and attitudes.

7/ In a parent-teacher meeting held in a French secondary school to choose a second foreign language for pupils aged thirteen, all participants used a systematic and deeply-held set of representations about language to frame their discourse. These included :

Language X is more or less beautiful than languages A,B,C,

Language X is more or less difficult than languages A,B,C,

Language X is more or less grammatical than languages A,B,C,

Language X is more or less useful than languages A,B,C.

None of the participants spoke more than one of the foreign languages in question, but there was a very high level of agreement in these judgements (Riley, 1995). At first glance,

beliefs of this kind might seem trivial, but when we remember that the actual choice of which language was to be studied depended on them, we begin to realise just how crucial they are.

I do not need, I am sure, to labour the point I am making. If a learner subscribes to any specific BAT or BALL in the examples I have cited, that belief may directly influence or even determine his or her attitude or motivation or behaviour when learning the language in question.

SOME RECENT STUDIES ON BATS AND BALLS

I would like now to look at some specific studies of learners' beliefs about language and language learning, particularly in the areas of self-direction and self-access. This is still a rather untidy area, as no single list or taxonomy of representations of this kind has yet been generally accepted. Nonetheless, some suggestions have been put forward. For example, Wenden (1987) concentrated on immigrant workers' 'prescriptive beliefs', that is, what those learners believed one ought to do when learning a new language : very generally, she established three main categories of these beliefs, a classification which has reappeared in a number of subsequent studies. These are, in order of numerical importance :

1/ Beliefs concerning the use of the target language
2/ Beliefs concerning 'learning about the language'
3/ Beliefs about the social and affective aspects of foreign language learning.

In her ground-breaking article on "Surveying student beliefs about language learning", Horwitz (1987) presented an inventory which has also been used directly or as a source of inspiration by numerous other researchers in the field. It assesses student beliefs in five major areas :

1/ Foreign language aptitude
2/ The difficulty of language learning
3/ The nature of language learning
4/ Motivations
5/ Strategies

Another instrument which has been proposed (Riley, 1989) is a framework for discourse analysis (i.e. for the analysis of what learners say about language and language learning) based on Kreitler and Kreitler's "cognitive orientation model" : in this approach, beliefs are categorised under four headings :

1/ General beliefs

To learn a language, you need to follow a course with a good textbook

You have to start at the beginning, with the simple parts.

2/ Beliefs about self

I sound childish when I speak French

Some people have a good ear for languages, they just pick them up, but I'm not one of them

3/ Beliefs about norms and rules

French doesn't vary like English does : you speak like you write and there aren't so many accents.

The French get easily offended if you make mistakes, and they look down on you.

4/ Beliefs about goals.

I just want to be able to make myself understood.

What they make us do is learn to read, but really I want to speak more.

This approach has the advantage of being simple, so that it does not impose heavy discourse analysis machinery on teachers or counsellors whose focus is their learners' beliefs, rather the discourse as such..

More recently, Sara Cotterall (1995) has published a paper on learner beliefs in a study which involved the development and administration of a questionnaire about language learning to 139 EFL students. Rather than imposing pre-established categories on her data, Cotterall sujected them to factor analysis, to identify the underlying constructs around which the various responses could be organised. She states that "Factor analysis of subjects' responses ... revealed the existence of six dimensions ... Language learners hold beliefs about the role of the teacher, about feedback, about themselves as learners and their role, about language learning and about learning in general."

There is nothing particularly surprising about this analysis, but it is important to have our intuitions empirically verified as this area of research is developing extremely rapidly. Moreover, Cotterall takes each of the factors in turn and examines them most instructively from the point of view of self-directed learning. She concludes :

> ...these beliefs will affect (and sometimes inhibit) learners' receptiveness to the ideas and activities presented in the language class, particularly when the approach is not consonant wth the learners' experience... By exploring (these) beliefs, learners and teachers can hope to construct a shared understanding of the language learning process and of the part they play in it. This awareness is an essential foundation of learner autonomy.

We will return to Cotterall's point about awareness in a few minutes, but first I would like to look at a group of three very recent articles : I say "a group" partly because they were all published together in the same book (Elspeth Broady and Marie-Madeleine Kenning, *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching* Association for French Language Studies in association with CILT, 1996), partly because they form a nicely complementary whole, since they all deal with the learner's perspective on languages and language learning. The first deals with learners' experience, how they live, perceive and react to self-direction. The second studies learners' attitudes to self-access systems. And the third deals with BATs and BALLs.

The three articles in question are :

Maria Fernandez-Toro and Francis R. Jones

Going Solo : Learners' Experiences of Self-instruction and Self-instruction Training

Elspeth Broady

Learner Attitudes to Self-direction

Marie-Christine Press

Ethnicity and the Autonomous Language learner : Different Beliefs and Learning Strategies ?

I should point out that all three of these papers are very heavily data-based and make use of sophisticated statistical models. This means that it is very difficult to do justice to their methodology or findings in just a few words - which is, of course, precisely what I am now going to try to do.

The study by Fernandez-Toro and Jones was carried out in two stages. In the first, a learner experience survey, the links between independent learning and achievement were examined and a number of key independent learning strategies recommended by the learners themselves were isolated. The second, a longitudinal case-study, looked at what happened when a second group of learners were trained in some of the techniques that their peers recommended. The results of the first study are very striking :

		Overall	**Learning**	**Mode**
		self-instruction only	class only	mixed means
Command	beginner	33 (77 %)	49 (52 %)	16 (20 %)
	intermediate	9 (21 %)	39 (41 %)	37 (46 %)
	advanced	1 (2 %)	6 (6 %)	28 (35 %)
Total		**43 (100 %)**	**94 (100 %)**	**81 (100 %)**
Chi-square test		Chi² 54.68, d.f. 4,p < .001 (highly significant)		

The table shows that most SIO (Self-instruction only) do not get beyond beginner level, whereas most class-only learners get to Beginner or Intermediate. With mixed-means, there is a much more even spread across levels, with a much higher percentage reaching an advanced level. As the authors say :

> These differences are highly significant...though class-only appears more effective in Command terms than SIO, mixed means are still best of all.

This seems clear enough, but we need to be extremely careful in explaining these statistics. What are the respective contributions of the different means to the mixed-means results, level of command on the one hand and dropping out on the

other ? What are the factors involved : Is classroom work simply more effective ? Or are learners, for example, getting the affective and social support from classwork which motivates them to continue ? Is it a problem of materials: it is notoriously difficult to find materials which are appropriate for beginners in self-access. Is it a question of the perceived difficulty of the language being learnt, since in this study SIOs were more likely to be studying "exotic" languages, with all learners being more likely to attribute their perceived failure to the intrinsic difficulty of certain languages ? In other words, is it mainly a matter of beliefs ?

Or is it, as I am sure many readers must have been wondering, a matter of individual learning style, with some individuals just being better (i.e. having and adopting appropriate strategies) for self-directed learning. The authors did find that learning style "is the single most important (factor) according to this data... in determining quality of autonomous language learning" although it is only one of nine complex factors they identified. And if that is so, can the positive aspects of learning style be acquired through training : can we, to use the title of Ken Willing's excellent book, "teach how to learn" ? Can we help learners achieve an awareness of their own learning process, of the unconscious beliefs on which they base their learning behaviour ?

That, of course, was the question asked by the second part of this research project, the longitudinal case-studies. This was a much smaller-scale study than the first, with a population of seven as against seventy (randomly chosen from 1,500). Bearing this in mind, the training, which focussed on goal-setting and strategies, does seem to have been perceived as highly or fairly successful by the whole group. This is extremely encouraging, as the general approach - observe the strategies used by learners, extrapolate to a similar group of learners - does seem to have built-in safeguards against ethnocentric assumptions, with teachers and researchers imposing their cultural or personal preferences. However, a final point which also comes out strongly is this :

> ...learners do not appear to acknowledge the adoption of new strategies presented to them by the

> tutor. Most often, tutor-initiated strategies may well be used in addition to the learners' own repertoire... but learners are not explicitly aware of adopting them. In contrast, learner- and peer-initiated strategies are more frequently acknowledged, as well as those suggested by external native-speaking informants(Ibid. p.211).

At first glance, this might seem very discouraging for counsellors. We do not expect our students to fall on their knees in gratitude for our advice and suggestions, but we do not like to see them having no seeming effect whatsoever, like water off a duck's back. However, there is a far more encouraging interpretation of this phenomenon, which is that taught strategies (i.e. our advice, suggestions, etc) are only recognised as being useful if they correspond to actual learning needs of which the learners have already become aware themselves. When learners do not take up specific suggestions it is because they do not believe they have the problem that particular strategy might help them solve. Although much more research need to be done on this topic, this interpretation does seem highly plausible and, if true, would be a major argument in favour of learner-training. It also confirms yet again, the importance of explicit awareness.

The second study, by Elspeth Broady, reports on a questionnaire designed to elicit university students' attitudes to self-direction. Broady begins with a frank admission of the paradox

... that an approach to education predicated on empowering learners should fail to find favour with the learners themselves. (p. 214) although she does also quote a number of counter-examples, cases where self-direction has been enthusiastically adopted.

Broady summarises the results of her questionnaire as follows :

1/ The group in question generally recognises learner resposibility in learning.
2/ The group is open to the idea of independent work and collaborative work.

However, there is also evidence of widely held beliefs that might limit capacity for self-direction :

3/ There is a widespread desire for classes based on detailed teacher explanation, while just over half see the teacher as important for progress.
4/ There seems to be a lack of confidence in self-assessment... and significant value placed on external assessment as a source of motivation.
5/ Only 20% feel confident they can solve their language learning problems.
6/ Only 22% feel they know what's best for their learning.
7/ The overwhelming majority compare themselves unfavourably with their peers.

These results are useful but also, I would suggest, fairly predictable, given that these learners were first-year students who had had no previous experience of self-directed learning and had received no kind of preparation or learner-training. (I say 'predictable' on the basis of personal experience, but also on the basis of two other excellent pieces of research which give solid empirical support to this expectation : I am thinking in particular of Alison Piper's 1994 article in Language awareness, whose title speaks for itself : "The assumptions, expectations and strategies of modern languages students working in a self-access learning environment for the first time" (Piper, 1994) as well as the work by Sara Cotterall (1995) which I referred to earlier.

However, as Broady notes, there is another aspect of her data which seems much more interesting. It is this : answers to a number of questionnaire items which seem to produce neutral, balanced, 'fifty-fifty' statistics proved on further investigation to be highly polarised. The 'balance', that is, was the result of averaging out of strongly contradictory opinions. As Broady says, " (this) suggests that there may be distinct sets of beliefs within the student group". Examples include :

I expect the teacher to tell me exactly what to do.
If I get a good answer on a test, it doesn't bother me if I still have questions about it.
I would enjoy learning a language on my own.
I don't feel I could improve without a class.

You cannot learn a language without teacher supervision.
The best way to learn a language is by teacher explanation.
Grammar has to be explained by an expert, you can't learn it on your own.
Cassettes and videos are bets used by individuals rather than on a language centre.
Exams are what motivate me to work hard.
An exercise is only worth doing if it's marked by a teacher.
A language exercise is only worth doing if it is marked.

Now what seems to be emerging here, far from being bland and neutral, is a marked contrast betwwen two distinct sub-groups : one, representing about one-third of the population, whose attitudes favour strong reliance on the teacher the other holding attitudes that favour self-direction. Furthermore, her data clearly bring out an important distinction (important in terms of the students' beliefs, that is) between the two concepts 'class' and 'teacher'. Broady comments :

> This acts as a reminder that a language class should not be reduced to "a meeting with a teacher"; it is also a context for social interaction between learners themselves which has the potential to be both positive and negative for learning (p.221)

This means that we have to recognise a transversal factor, cutting across the simple divide between those who are highly reliant on teachers and those who are not. They are learners who are not particularly reliant on the teacher, but who nonetheless prefer to work in a classroom because of the social and interactive benefits they believe are to be found there. This is a good example of one set of beliefs taking priority over another set in determining the choice of learning conditions.

The third article in this group is by Marie-Christine Press. She set out to investigate whether there could exist some correlation of national origin or ethnicity with different beliefs about language learning. She developed a questionnaire, which was administered to 100 students at the University of Westminster School of Languages. The prinicipal statistical instrument used was the one-way analysis of variance (one way ANOVA) which enables the researcher to see whether

variability between different groups in the population in question is greater than variability within each of the groups. She also called on work being carried out under the heading of Ethnolinguistic Vitality Theory, using Giles and Byrne's Intergroup model to measure how the students perceived various language communities.

Broadly speaking, what Press found was that although there were clear differences between the beliefs of the four ethnic groups represented in her population, these beliefs did not correspond in any simple or systematic ways to other factors, such as motivation, affect or the use of metacognitive strategies. For example, she reports that

> ...the Asian group declared stronger beliefs than the others in the importance of memory and rote-learning, and rule-based study. But another dimension emerged, showing that the Asian group also believed more than most others that speaking with native speakers and practice in the country of the target L2, were important. Thus the Asian students did declare a lively interest in communicating in the target language in naturalistic situations, as well as a strong belief in more traditional language study.

Again, Press notes that the Asian students tended to use consistently a specific set of learning strategies 'compatible' with their beliefs (visualisation, and memorisation, dictionary use, planning to focus on selected L2 features) but that they were also the most motivated by praise and the most eager to ask for help, which are not necessary consequences of those beliefs. Similar combinations of factors were found for all the groups in the study. Press concludes that no causal relationship between ethnicity and beliefs could be established : rather, we have to look at the learning conditions in which the learners found themselves. For example, both the beliefs and the behaviour of the Asian group are much easier to understand once you know that members of this group had the strongest degree of motivation in terms of family ties with the L2 country : they were learning their parents' language for the purpose of going 'home'.

We will return to the relationship between beliefs and 'ethnicity' or 'culture' later. First, though, I would like to briefly illustrate a recent development in the field which is helping us identify and analyse learners' belief systems: the study of learners' (and teachers') metaphors... This approach takes its inspiration from the pioneering work of Lakoff and Johnson in the 1980s. In their seminal study, *Metaphors We Live By* (1982), they showed that individuals frame and express their experience on the basis of largely unconscious 'conceptual metaphors', such as :

ARGUMENT IS WAR

Opponents on different sides defend points of view, attack positions, challenge, undermine, demolish or defeat their opponents' arguments. They dispute, wrangle or contend, go in for cut and thrust in a war of words where they shoot an opponent's argument full of holes with a knockdown argument that leaves him without a leg to stand on, etc.

By identifying these underlying metaphors, we can do two things. We can explain how dozens of seemingly disparate expressions, traditionally dropped into a wastepaper basket marked 'idioms', are in fact systematically related. Secondly, these metaphorical domains can themselves be regarded as belief systems. Here are two recent examples:

Cortazzi and Jin (1996) present an analysis of large quantities of metaphorical data, both spontaneous and elicited, from teachers' and from learners' discourse. They found an extremely rich range of metaphors for the teaching profession or activity, for example:

TEACHING IS A JOURNEY
TEACHING IS COOKING
TEACHING IS PLANT GROWTH AND CULTIVATION
TEACHING IS (AN OCCUPATION OTHER THAN TEACHING)
TEACHING IS SEARCHING FOR TREASURE

Each of these overarching metaphors generates dozens, sometimes hundreds of metaphorical expressions.

Cortazzi and Jin also looked at why people use metaphors. For one group of student teachers

> ... using metaphors may enable them to verbalize what is unknown or difficult to describe in other terms. The metaphor serves to frame a problem by putting it into words, thus defining its parameters ... metaphors may express the meaning more concisely than prolix, non-metaphorical equivalents. At the same time, metaphors capture multiple meanings in experience ... metaphors have a function of organizing systematic concepts in teachers' cultural-cognitive models of learning.

Metaphors, that is, help learners both to organise their beliefs and experience and to make them explicit: that is, metaphors help them learn.

Hélène Piquard (1996) investigated French teachers' metaphors when they were discussing their pupils. She showed that metaphors actually provide the mechanisms for categorising pupils, categorisations which determine decisions such as whether pupils will go up a class at the end of the year, or the future orientation of their studies. To take just one example from a very detailed analysis, learners are often compared to growing plants:

il a mûri par rapport à l'année dernière
elle s'épanouit
elles est très ouverte
il est fermé
il est très replié sur lui

Those pupils who are blossoming, growing up nicely, are much more likely to go up at the end of the year. The relationship between beliefs and behaviour could hardly be clearer.

Many, but not all, of the conceptual metaphors identified by Piquard are identical to those of Cortazzi and Jin and both pieces of work insist on the importance of cross-cultural comparisons. This brings us up against a major problem: if beliefs and metaphors vary from culture to culture, is it not

possible that the set of beliefs for which we use the convenient shorthand 'autonomy' might not also be culturally specific or biased in some way ?

IS 'AUTONOMY' CULTURALLY BIASED?

Over recent years, parallelling the increase in autonomous or self-directed learning programmes, numerous doubts have been expressed about the wisdom or feasibility of introducing such programmes in certain cultural contexts. It is important to note that amongst the people voicing these anxieties are to be found some of the most enthusiastic champions and practitioners of self-directed learning: so it is not *just* a matter of resistance to change, of pedagogical inertia, a refusal even to contemplate innovation (although, of course, that can happen too !).

In simple terms, these anxieties are based on the recognition that there may be a misfit or contradiction between certain of the tenets, values and practices associated with autonomy and those associated with the group in question. To put it even more simply, that there may be a clash between European and non-European cultural values and practices. I say 'European' rather than 'western' because interestingly enough the self-directed approach to language learning has never really caught on in the USA, despite the fact that much of the inspiration and justification in terms or educational philosophy, psychology and second language learning has in fact come from the States.

Nonetheless, it is incontrovertible that in the vast majority of US tertiary educational institutions there is no provision for self-directed language learning, no resource centre, no counselling service, whereas in Europe the majority of universities do have language self-access centres of some kind, albeit sometimes very modest. I mention this not in order to score points over our American colleagues (as I've said, we are in fact indebted to them) but in order to knock on the head from the very outset simplistic equations of this kind: "Autonomy is just capitalism and individualism applied to language learning".

Were that to be the case, one would expect a society that frames its very identity in terms of those two -isms to be in the forefront of developing self-directed learning programmes and centres, which is simply not the case: this state of affairs is even more remarkable and complex when one considers that in Mexico and in certain other Central and South American countries and in Cuba, such programmes are developing very rapidly indeed.

In an article published in last year's special issue of *System* on autonomy and self-direction edited by Les Dickinson and Anita Wenden, the following historical factors were identified as having variously contributed to the emergence of the ideas of the ideas of 'autonomy, 'self-direction' and 'self-access' :

Minority rights movements
Shifts in educational philosophy,linguistics and psychology
Wider access to education
Increased internationalism
The commercialisation of language provision
Easier availability of educational technology
(Gremmo and Riley, 1995)

This is not the right moment to repeat that discussion, obviously. The point I wish to make here, though, is that although these factors may have been to some extent limited to the Western world in the 1940s, -50s and -60s, that is certainly no longer the case. In different ways and mixtures, these factors are to be found all over the world now, including South East Asia, so that many of the contingent pressures pushing language teaching provision towards autonomy and self-direction are just as present here and certainly not exclusive to Europe.

A second line of argument against the idea that "autonomy" is just a Western idology which is being foisted on other cultures around the world has been put forward by researchers working in the fields of the history and philosophy of education and, more generally, in the history of ideas. They say that to see such ideas as new, and see them as the original creations of particular culture cultures or countries is both historically inaccurate and ethnocentric. They have demonstrated, through quotations and through the analysis of a wide variety of

pedagogical traditions and practices that the ability to think, act and study independently has been highly regarded by most, perhaps all of the world's societies, even if such independence has usually been the privilege of an elite, because of the power its generates and bestows. Herbert Pierson quotes the words of Chu Hsi, a twelfth-century Sung dynasty scholar :

> If you are in doubt, think it out by yourself. Do not depend on others for explanations. Suppose there was no-one you could ask, should you stop learning ? If you could get rid of the habit of being dependent on others, you will make your advancement in your studies (Quoted in Pierson, 1996, p. 56).

Examples and exhortations of this kind are to be found throughout history, in every part of the globe. Of course, that does not in itself make them right, nor does it mean that other beliefs and methods do not exist. But they do prove that 'Autonomy' is not just a recent European gimmick.

Moreover, this insistence is not just to be found in the works of great thinkers living in so-called high civilisations. It can also be found in the life-styles and beliefs of very modest traditional societies. Time only allows me to quote one example, but I think you will agree that it is both fascinating and telling. It is provided by Joanna Overing in her article on "Personal autonomy and the domestication of the self in Piaroa society". The Piaroa are a jungle people dwelling along the tributaries of the Orinoco River in the Guiana Highlands of Venezuela. They have a highly elaborate 'Theory of Mind', a set of beliefs on how the individual self develops. They divide mental life and thought into two distinct areas :

a) ta'kwanya which is the knowledge of and the capacity to use social rules and customs, language, rituals, cuisine, etc. I think it would be fair to translate this as cultural competence.

b) ta'kwakomena which is the knowledge necessary to take conscious responsibility for such capacities and for their effects. This time the translation would be something like self-knowledge or even "metacognitive awareness."

Ta'kwakomena requires a considerable degree of autonomy, which is consequently a highly regarded virtue. The relationships between consciousness, reason and behaviour are regularly discussed by the Piaroa and ta'kwakomena is one of the most common words in the language. Children are taught the art of living a tranquil life (indeed, the whole aim of life and learning is to avoid what we call stress) which means above all how to take responsibility for one's own actions towards others and is regarded as much more important than the self-regarding virtues of courage, ambition, talent and industry.

I hope that you will not think I am being too flippant when I say that next time I go looking for staff for self-access or for counselling and learner-training, I shall go recruiting amongst the Piaroa.

A third argument against the idea that "autonomy" is somehow an artefact of western ideology, to my mind the most powerful argument of all, is that all learning is necessarily and essentially autonomous, there is no other kind. This approach, which draws heavily on evidence from anthropology and cognitive psychology, was recently given the most cogent expression to date by David Little in an article entitled "Learner autonomy is more than a Western cultural construct", a title which at the very least, leaves readers in no doubt as to the author's opinion on this matter. As always, Little's work is very tightly argued and supported, but I think a reasonable paraphrase would go as follows:

Firstly, learners learn: they cannot help but do their own learning, since no-one else can do it for them. This being the case, the learning process will be more efficient when it is brought into consciousness, so that learners are critically aware of their goals and methods, of what it is they are trying to do. It is the development of this critical awareness which will enable learners to overcome the limitations of their learning environment.

Secondly, Little continues, "understood as a capacity for independent behaviour, autonomy is the aim of all developmental learning... development is incomplete until the

individual can operate as an independent member of... society. ...here is an undeniable pedagogical element in child-rearing. But this does not alter the psychological fact that... children cannot help but construct their own knowledge. It may be culture, to begin with in the person of parents and siblings, that "provides the tools for organizing and understanding our worlds incommunicable ways" (Bruner, 1996, P3) but it is the individual child who must appropriate those tools and learn how to deploy them in the construction of his or her own meanings.

Thirdly, as children grow, they develop thoughts and beliefs: these are characteristics of first-order systems. But children also think about thinking and develop beliefs about beliefs, which are characteristics of second-order systems. "Our potential for autonomous behaviour derives directly from the fact that we are second-order as well as first-order intentional systems. The American philosopher Geoffrey Dworkin (1988, p.20) puts the matter thus :

> ...autonomy is conceived of as a second-order capacity of persons to reflect critically upon their first-order preferences, desires and wishes... and the capacity to accept or change these in the light of higher-order preferences and values. By exercising such a capacity, persons define their nature, give meaning and coherence to their lives and take responsibility for the kind of person they are.

May I suggest, without condescension of any kind, that the distinction the philosophers draw between first and second-order systems is very similar indeed to the distinction the Piaroa draw between their two levels of knowledge. This is no coincidence: they are both trying to account for the same facts of human nature.

CONCLUSION

It will not have escaped you that I seem to have talked myself into a logical impasse. First, I presented a number of research projects that show quite clearly that learners' beliefs vary and that different beliefs give rise to different behaviours and attitudes to, amongst other things, self-instruction in language learning. However, I then went on to argue, following the Piaroa, Dworkin and David Little, that really autonomy is widespread and that it is so because it is an inevitable, universal part of human nature. You could be forgiven for thinking that I was trying to have my cake and eat it.

However, it is important to keep in mind that we have been discussing these matters at two very different levels, which might be called the anthropolological level and the ethnographic level (this distinction is discussed in detail by Dan Sperber, 1982). At the anthropological level, we ask the questions: What does it mean to be a human being. What are our capacities and limitations as members of our species ? What do we share with all the other members of the human race by virtue of our human nature ?

At the ethnographic level, we ask a different set of questions : What does it mean to be English or French or Thai or Piaroa ? What are our capacities and limitations as members of our society ? What do we share with the other members of our society by virtue of our culture, our beliefs, values and attitudes ?

In the light of this distinction, we can see that there is not in fact any contradiction between the different studies we have been discussing : it is just that some of them, David Little, for example, are discussing learners as human beings, whilst others are discussing learners as, say, English undergraduates.

This leads us to the following twin conclusions, both of which, as I have tried to show, are supported by research and observation : the first is that is that effective self-instruction requires appropriate support and learner-training, so that

learners have the opportunity and time to develop the self-awareness which, it is now quite clear, is an essential pre-requisite to autonomy. It is essential because, if they are to take control of their own learning, they need to identify, understand and reflect on their culturally-determined beliefs.

The second is that that far from being culturally biased, autonomy as an educational aim is a social and cognitive imperative, a defining characteristic of the learning process. Its attainment may be either facilitated or obstructed by the arrangements for formal learning, which means that the forms of learner training appropriate to given cultural contexts will vary.

BIBLIOGRAPHY

AOKI N., SMITH R-C., "Learner autonomy in cultural context : the case of Japan", Paper given at the Symposium on Learner Autonomy, AILA, Jyvaskyla, Finland, 1996.

BAILLY S., "Les filles sont plus douées pour les langues : enquête autour d'une idée reçue", in *Mélanges Pédagogiques n 21*, pp. 43-58, CRAPEL, Université Nancy 2, France, 1993.

BRATEN S.,"The virtual other in infants' minds and feelings", in WOLD A.H. (ed.) *The Dialogical Alternative : Towards a Theory of Language and Mind*, Scandinavian University Press, 1991.

BROADY E., "Learner attitudes to self-direction", in BROADY and KENNING, 1996.

BROADY E. & KENNING M-M., *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*, Association for French Language Studies in association with CILT, London, 1996.

CORTAZZI M., JIN L., "Metaphors of teaching, learning and language", Paper given at the Symposium on Applying Metaphor, University of York, 1996.

COTTERALL S., "Readiness for autonomy : investigating learner beliefs", *System*, vol. 23, 2, 1995.

COULTHARD M., *An Introduction to Discourse Analysis*, Longman, London, 1979.

DOWNES W., *Language and Society*, Fontana, London, 1984.

DURKHEIM E., *Sociologie et philosophie*, Paris, 1925.

FERNANDEZ-TORO M., JONES F.R., "Going Solo : learners' experiences of self-instruction and self-instruction training", in BROADY, KENNING, 1996.

FOX J.J., "Our ancestors spoke in pairs: Rotinese views of language, dialects and code", in BAUMAN R., SCHERZER J. (eds.), *Explorations in the Ethnography of Speaking*", C.U.P. pp. 65 - 85, London, 1974.

GILES H., COUPLAND N. & WEISMAN J., "Talk is cheap ..." but 'My word is my bond': beliefs about talk", In BOLTON K. & KWOK H. *Sociolinguistics: International Perspectives*, Longman, pp. 218 - 243, Harlow, 1992.

GREMMO M-J. & RILEY P., "Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning : the history of an idea", *System*, Vol. 23, 2, pp. 151 - 164, 1995.

HORWITZ E.K., "Surveying student beliefs about language learning", in WENDEN A., RUBIN J. (eds) *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, pp.119 - 129, NJ, 1987.

JODELET D., *Les représentations sociales*, PUF, Paris,1989.

KUNIHIRO M., "Indigenous barriers to communication.", *Japan Interpreter*, 8, pp. 96 - 108, cited in LOVEDAY L. (1982), *The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language*, Pergamon, Oxford, 1975.

LITTLE D., "Learner autonomy is more than a Western cultural construct", Paper given at the Symposium on Learner Autonomy, AILA, Jyväskylä,1996.

OVERING J., "Personal autonomy and the domestication of the self in Piaroa society", in JAHODA G., LEWIS I.M. (eds.) *Acquiring Culture : Cross-cultural Studies in Child Development*, Routledge and Kegan Paul, London, 1988.

PIPER A., "Ecologia : the assumptions, expectations and strategies of modern languages students working in a self-access learning environment for the first time", *Language Awareness*, Vol. 3 : 1, pp. 11 - 27, 1994.

PIQUARD H., *La notion d'enseignement-apprentissage : représentations d'une population d'enseignants à travers leur panel d'expressions métaphoriques*, Mémoire de DEA., UFR Sciences du Langage, Université Nancy 2, 1996.

PRESS M-C., "Ethnicity and the autonomous language learner : different beliefs and learning strategies ?", in BROADY, KENNING, 1996.

RILEY P., "Learners' representations of language and language learning", in *Mélanges Pédagogiques*, pp 65 - 72, CRAPEL, Université Nancy 2, France, 1989.

RILEY P., "Aspects of learner discourse: why listening to learners is so important", in Esch E. (ed.) *Self-access and the Adult Language Learner*, Centre for Information on Language Teaching, London, 1994.

RILEY P., "BATs in the belfry: an ethnographic approach to metaphor in learners' beliefs about talk", Paper given at the Symposium on Applying Metaphor, University of York, January, 1996.

RILEY P., "The guru and the conjurer : aspects of counselling for self-access", in BENSON P., VOLLER P., *Learner Independence for Language Learning*, Longman, London, 1996b.

SCOLLON R., SCOLLON S-W., *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*, Norwood, Ablex, NJ, 1981.

SCOLLON R., SCOLLON S-W., "Individualism and binarism : a critique of American intercultural communication analysis", *Research Reports No. 22*, Department of English, City Polytechnic of Hong Kong, 1992.

SCOLLON R., SCOLLON S-W., *Intercultural Communication*, Blackwell, Oxford, 1995.

SPERBER D., *On Anthropological Knowledge*, Cambridge Studies in Social Anthropology, 54, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, CUP, 1982.

TREVARTHEN C., "Universal cooperative motives : how infants begin to know the language and culture of their parents", in JAHODA G., LEWIS I.M. (eds.), *Acquiring Culture : Cross-cultural Studies in Child Development* Routledge and Kegan Paul, London, 1988.

WENDEN A., "How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners", in WENDEN A., RUBIN J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, pp 113-117, NJ, 1987.

WILLING K., *Teaching How to Learn: Learning Strategies in ESL*, NCELTR, Sydney, 1989.

Mélanges CRAPEL n° 23

L'AISANCE ORALE EN LANGUE ETRANGERE : ENSEIGNEMENT/ACQUISITION ET EVALUATION

Hilde SCHMITT-GEVERS

Abstract

In a previous article (Schmitt-Gevers, 1993), we defined the notion of "fluency" in speaking or understanding a foreign language. We will describe here the didactic implications of this definition : first of all, which language activities can help the learner to speak and to understand fluently and, secondly, when, how and by whom should fluency be evaluated.

Ayant proposé, dans un article antérieur (Schmitt-Gevers, 1993), une définition de l'aisance dans la production et la réception orales en langue étrangère (L.E.), nous formulerons ici quelques suggestions méthodologiques pour l'enseignement/acquisition de cette aptitude et pour son évaluation. Nous décrirons tout d'abord quelles sont les activités langagières qui permettront à l'apprenant de gravir les quatre degrés d'aisance que nous avons définis et, ensuite, quand, comment et par qui évaluer l'aisance.

I. ENSEIGNEMENT/ACQUISITION DE L'AISANCE

1. Activités axées sur l'acquisition de l'aisance (A.A.)

De multiples exemples de mises en scène de situations de communication figurent dans les publications et les manuels didactiques des dix dernières années (Caré, Debyser, Jeu, langage et créativité : les jeux dans la classe de français, 1978; C.R.A.P.E.L., Ecoute...écoute, 1986; Augé, Borot, Vielmas, Jeux pour parler, jeux pour créer, 1981; Richterich, Suter, Cartes sur table, 1981; Klippel, Keep talking,1984; Archipel 1 et 2, 1985; Bruchet, A mon avis, 1987; Pottier, Communeau, Des objets pour agir et pour parler, 1990, etc.). Cependant, ces mises en scène ne sont pas toujours axées sur l'acquisition de l'aisance et visent parfois à augmenter la compétence linguistique, c'est-à-dire, la connaissance du code, soit du producteur, soit du récepteur. Dans ce cas, elles constituent des "activités de correction" (A.C.) où la priorité est donnée aux formes de la L.E., aux *formes correctes*.

L'aisance dans la production et la réception orales ne peut émerger et augmenter chez l'apprenant que si l'enseignant organise régulièrement des "activités axées sur l'acquisition de l'aisance" (A.A.) dans sa classe, c'est-à-dire, des activités où l'apprenant-producteur / récepteur doit mettre en oeuvre le savoir linguistique qu'il a acquis, aussi petit soit-il, pour *réaliser des objectifs*, pour satisfaire des besoins extra-

communicatifs *dans des situations réelles* (augmenter ses connaissances, établir le contact, fournir des informations, se faire plaisir...). On lui demande de *construire du sens* et non pas des formes linguistiques. Dans ces activités, il importe donc moins que les phrases produites correspondent phonologiquement, syntaxiquement et stylistiquement à la norme, ou que le récepteur comprenne ou non 100% des mots d'un texte oral. Primordiales sont la transmission et la réception *spontanées* du message, l'expression et la compréhension en *tant qu'individu*, *de façon autonome* et *naturelle*, tout comme on le ferait dans sa langue maternelle.

L'enseignant qui veut s'inspirer des nombreuses activités de communication que proposent les ouvrages de didactique doit donc toujours contrôler si celles-ci mettent bel et bien l'accent sur le sens et non sur la forme avant de les mettre en place.

Les A.A. peuvent prendre l'aspect de travaux individuels, à deux ou en petits groupes et être axées sur la réception aisée, la production aisée ou les deux en même temps, ce qui sera le plus fréquemment le cas. Elles se présentent sous des formes diverses : l'entraînement à la **compréhension** aisée peut, par exemple, consister en l'exécution d'ordres, l'écoute d'une anecdote ou d'une histoire drôle, l'association de photos à des textes oraux, l'élaboration ou la modification d'une carte à partir d'indices sonores, le visionnement de spots publicitaires, l'écoute du journal télévisé ou radiodiffusé ou du mode d'emploi d'un appareil, la participation à un "quiz", la réalisation d'une recette de cuisine fournie à la radio, etc. Afin d'augmenter l'aisance dans la **production**, les apprenants peuvent, par exemple, décrire ou formuler des commentaires sur des photos ou des images, passer un interview, jouer à un jeu de société, résoudre un problème (une énigme policière), réaliser un projet (élaborer un spot publicitaire, fonder une nouvelle entreprise, construire une maison, organiser un voyage), prendre une décision collective, participer à un débat, etc.

1.2. Comment mettre en place les A.A. ?

1.2.1. En tenant compte des différents facteurs conditionnent l'aisance

Plusieurs éléments empêchent les apprenants de faire le saut des A.C. vers les A.A. Pour cette raison, nous fournirons ici quelques suggestions pour combattre ces obstacles à la mise en place d'A.A.

Une première contrainte à vaincre est l'attitude souvent réticente des enseignants, des apprenants et de l'institution scolaire face aux A.A., attitude qui doit être changée si l'on veut créer une atmosphère favorable à la mise en place d'A.A. Il faudra donc convaincre les enseignants, les apprenants et l'institution scolaire de l'utilité, voire de la nécessité, des A.A. Disposer d'un ensemble de savoirs linguistiques et culturels ne suffit pas pour pouvoir mettre en oeuvre ces savoirs dans une situation donnée et pour atteindre un objectif déterminé. Cela requiert un ensemble de savoir-faire qui peuvent être développés uniquement dans des situations multiples et variées de production et de compréhension naturelles, en d'autres termes, dans des A.A.

Ensuite, le manque de compétence linguistique, sociolinguistique, socio-psychologique, discursive, référentielle, culturelle et stratégique chez les apprenants, leurs inhibitions psychologiques, sociologiques et situationnelles, leurs difficultés physiques et leur manque de pratique dans l'utilisation d'une L.E. dans des situations de communication autonome sont d'autres facteurs négatifs pour l'émergence de l'aisance orale. L'enseignant doit en tenir compte en essayant de diminuer ou d'éliminer l'influence de ces facteurs.

La crainte des apprenants de ne pas avoir suffisamment de connaissances linguistiques pour accomplir une A.A. en L.E. peut être atténuée de trois façons : premièrement, par une explication claire de l'objectif visé par une A.A.; deuxièmement, par la remarque que les locuteurs natifs formulent souvent des phrases agrammaticales, les prononcent

avec des accents différents et, fréquemment, ne discriminent pas tous les mots d'un texte oral (d'ailleurs, il n'est souvent pas nécessaire de comprendre tous les mots pour satisfaire ses besoins extra-communicatifs) et qu'adopter une attitude de "sur-correction" est donc absurde; et, troisièmement, en leur faisant observer qu'il existe des stratégies de compensation pour combler ces lacunes : la négociation du sens, l'emploi du contexte, des connaissances du monde et du langage paralinguistique pour comprendre un message ainsi que, comme Harding (1986, p.111) l'indique, l'usage du passage à une autre langue, de transferts à partir de la langue maternelle (L.M.), de stratégies fondées sur l'interlangue, de stratégies de coopération et de stratégies non-linguistiques pour exprimer ses idées.

L'apprenant emploie déjà plusieurs de ces stratégies dans sa L.M. pour "se débrouiller" en cas de difficultés lexicales et n'aura qu'à les transférer en L.E. Selon Paribakht (1985, p.142), ce transfert ne devrait pas poser de problème particulier. Toutefois, au tout début de l'enseignement/apprentissage d'une L.E., il sera certainement difficile pour les apprenants de recourir aux stratégies verbales de compensation, justement à cause de leur manque de vocabulaire. Dans ce seul cas, l'enseignant devra proposer des exercices de vocabulaire quelques jours avant le commencement de la tâche communicative pour équiper les apprenants du vocabulaire clef.

Une pré-activité pourrait aussi prévenir une éventuelle pauvreté d'idées des apprenants. Afin de faciliter l'expression aisée, l'enseignant pourrait, par exemple, leur fournir un minimum d'informations sur le sujet retenu en distribuant des fiches avec quelques indications sur les idées à exprimer ou les caractères des personnages à jouer, et pour créer des attentes chez le récepteur, il pourrait organiser un "remue-méninges" sur le thème, sur le déroulement possible de la situation de communication, sur le vocabulaire, les styles, les accents que l'on entendra, etc. Ce sont là deux exemples, mais il existe une variété d'autres pré-activités pour créer des "schémas de contenu" (Carrell, 1990, pp.22-23) chez les apprenants : le visionnement d'un film, d'un journal télévisé, de diapositives,

un voyage sur le terrain, une démonstration, une discussion de classe, un jeu, la lecture de textes ou de magazines en rapport avec le thème choisi, etc. Munis d'idées à encoder ou de prédictions sur le contenu du texte à décoder, les apprenants seront ainsi mieux équipés pour accomplir leur tâche communicative avec aisance.

Afin de combattre les différentes inhibitions des apprenants, l'enseignant favorisera l'influence des facteurs positifs à l'émergence de l'aisance orale. Ainsi, il organisa souvent des A.A. - l'habileté s'acquiert par la pratique -, fera en sorte qu'elles procurent plaisir aux apprenants afin de motiver ceux-ci à y participer activement, veillera à ce qu'elles soient individualisées (chaque apprenant choisit sa part de participation dans les A.A., plutôt axée soit sur la production aisée, soit sur la réception aisée), encouragera une "hardiesse d'esprit" (Rivers, 1973, p.23) chez les apprenants et ménagera une distance "confortable" (au sens psychologique et littéral) entre les interlocuteurs. De même, il fera attention à ce qu'au début de leur apprentissage de la L.E., il n'existe que des relations de solidarité et une véritable collaboration sur le plan du contenu et de l'interaction (M.-Th. Vasseur, 1986, p.35) entre les apprenants - par exemple, en leur permettant de choisir leurs interlocuteurs -, leur demandera de bouger dans l'espace en fonction de leur compétence linguistique et du degré de confiance qu'ils ont en eux-mêmes, occupera des salles de dimensions toujours appropriées à l'A.A., et disposera les interlocuteurs en cercle pour qu'ils se voient lors des discussions.

Les A.A. auront encore plus de chances de succès si elles restent proches des situations de communication auxquelles les apprenants sont habitués, en l'occurrence, des interactions en petits groupes. Un tel travail en petits groupes dans un environnement le plus détendu possible est le moyen par excellence de vaincre la timidité des introvertis et de faire émerger une production et une réception aisées en classe.

Si l'enseignant tient ainsi compte des différentes manières d'apprendre des étudiants, des différents rythmes auxquels ils apprennent, de la diversité des choses qui les intéressent, et

des situations variées dans lesquelles ils préfèrent apprendre, le saut des A.C. vers les A.A. sera facilité.

1.2.2. En fonction des objectifs à atteindre

En fonction du degré, de la ou des caractéristiques d'aisance à atteindre, l'enseignant sélectionnera des sujets (quotidiens/abstraits/spécialisés), des canaux (face-à-face/téléphone/radio/haut-parleur), des interlocuteurs (vocabulaire standard/autres registres; prononciation normative/accent régional; rapports d'infériorité/supériorité; une ou plusieurs personnes; etc.), des tâches communicatives (transmettre ou comprendre seulement le message/les grandes lignes/les détails) et des situations (environnement bruyant ou non; interlocuteurs proches ou éloignés) plus ou moins difficiles. Ainsi, il obtiendra trois types d'activités de communication, correspondant aux trois premiers niveaux d'aisance.

En choisissant, par exemple, des A.A. en paires et sur des sujets quotidiens, il visera plutôt à amener les apprenants au premier niveau d'aisance. En revanche, des conversations, éventuellement au téléphone, sur des sujets plus abstraits ou des débats entre plusieurs interlocuteurs sur des sujets spécialisés seront plutôt orientés respectivement vers les deuxième et troisième niveaux d'aisance dans la production et dans la réception orales. La fréquence avec laquelle l'enseignant proposera ces trois types d'A.A. aux apprenants permettra à ceux-ci d'acquérir effectivement le degré, la ou les caractéristiques d'aisance formulés comme objectifs du cours. Ce sont surtout des caractéristiques comme "penser dans la langue étrangère", "parler par habitude", "comprendre sans effort", etc. (Schmitt-Gevers, 1993) qui demanderont le plus de temps et de pratique.

Il n'existe pas d'A.A. spécifique pour amener les apprenants au quatrième niveau d'aisance. Pour leur permettre d'atteindre ce niveau, l'enseignant peut seulement offrir la plus grande variété possible de situations, d'interlocuteurs et de difficultés à surmonter. En fait, il est rare que des apprenants suivent encore des cours de L.E. à ce niveau, car la meilleure

façon d'atteindre les sommets de l'aisance est de séjourner plusieurs années dans le pays étranger.

1.2.3. En fonction de la conception que possèdent les élèves de l'aisance

Les caractéristiques ou aptitudes nécessaires pour posséder de l'aisance dans la production ou la réception orales en L.E. peuvent varier en fonction du public qui la décrit (Schmitt-Gevers, 1993). Selon son public, l'enseignant adaptera donc son enseignement et mettra plus ou moins l'accent sur certaines caractéristiques de notre définition.

1.3. Rôle du professeur pendant les A.A.

Puisque les A.A. visent l'élaboration de sens et pas de formes, l'enseignant laisse le champ libre à l'interlangue de l'apprenant et ne corrige les fautes grammaticales, syntaxiques et phonétiques des apprenants que lorsqu'elles soulèvent des difficultés importantes d'intercompréhension. Il essaie d'encourager les apprenants et de les rendre moins hésitants à s'exprimer et à comprendre de façon autonome.

En réalité, l'enseignant peut choisir entre deux rôles lors des A.A. : soit il reste à l'écart et devient observateur, "facilitateur" et catalyseur de l'activité, soit il se joint à l'un des groupes non pas en qualité d'enseignant mais comme membre à part entière. Au début de l'enseignement/apprentissage, il choisira surtout la première possibilité pour pouvoir guider l'activité. Plus tard, quand les apprenants sont capables d'être leurs propres "managers", il sera libre de faire un véritable choix entre les deux rôles que nous venons d'esquisser.

S'il opte pour la première alternative, l'enseignant circulera dans la classe et jouera le rôle de "banque de données" auprès des petits groupes : il fournira surtout des explications sur la tâche à exécuter. Et c'est seulement si les apprenants le lui demandent explicitement, et après les avoir encouragés à résoudre leurs difficultés en trouvant une façon alternative pour exprimer leurs idées, qu'il proposera des

communicatifs *dans des situations réelles* (augmenter ses connaissances, établir le contact, fournir des informations, se faire plaisir...). On lui demande de *construire du sens* et non pas des formes linguistiques. Dans ces activités, il importe donc moins que les phrases produites correspondent phonologiquement, syntaxiquement et stylistiquement à la norme, ou que le récepteur comprenne ou non 100% des mots d'un texte oral. Primordiales sont la transmission et la réception *spontanées* du message, l'expression et la compréhension en *tant qu'individu, de façon autonome* et *naturelle*, tout comme on le ferait dans sa langue maternelle.

L'enseignant qui veut s'inspirer des nombreuses activités de communication que proposent les ouvrages de didactique doit donc toujours contrôler si celles-ci mettent bel et bien l'accent sur le sens et non sur la forme avant de les mettre en place.

Les A.A. peuvent prendre l'aspect de travaux individuels, à deux ou en petits groupes et être axées sur la réception aisée, la production aisée ou les deux en même temps, ce qui sera le plus fréquemment le cas. Elles se présentent sous des formes diverses : l'entraînement à la **compréhension** aisée peut, par exemple, consister en l'exécution d'ordres, l'écoute d'une anecdote ou d'une histoire drôle, l'association de photos à des textes oraux, l'élaboration ou la modification d'une carte à partir d'indices sonores, le visionnement de spots publicitaires, l'écoute du journal télévisé ou radiodiffusé ou du mode d'emploi d'un appareil, la participation à un "quiz", la réalisation d'une recette de cuisine fournie à la radio, etc. Afin d'augmenter l'aisance dans la **production**, les apprenants peuvent, par exemple, décrire ou formuler des commentaires sur des photos ou des images, passer un interview, jouer à un jeu de société, résoudre un problème (une énigme policière), réaliser un projet (élaborer un spot publicitaire, fonder une nouvelle entreprise, construire une maison, organiser un voyage), prendre une décision collective, participer à un débat, etc.

1.2. Comment mettre en place les A.A. ?

1.2.1. En tenant compte des différents facteurs conditionnent l'aisance

Plusieurs éléments empêchent les apprenants de faire le saut des A.C. vers les A.A. Pour cette raison, nous fournirons ici quelques suggestions pour combattre ces obstacles à la mise en place d'A.A.

Une première contrainte à vaincre est l'attitude souvent réticente des enseignants, des apprenants et de l'institution scolaire face aux A.A., attitude qui doit être changée si l'on veut créer une atmosphère favorable à la mise en place d'A.A. Il faudra donc convaincre les enseignants, les apprenants et l'institution scolaire de l'utilité, voire de la nécessité, des A.A. Disposer d'un ensemble de savoirs linguistiques et culturels ne suffit pas pour pouvoir mettre en oeuvre ces savoirs dans une situation donnée et pour atteindre un objectif déterminé. Cela requiert un ensemble de savoir-faire qui peuvent être développés uniquement dans des situations multiples et variées de production et de compréhension naturelles, en d'autres termes, dans des A.A.

Ensuite, le manque de compétence linguistique, sociolinguistique, socio-psychologique, discursive, référentielle, culturelle et stratégique chez les apprenants, leurs inhibitions psychologiques, sociologiques et situationnelles, leurs difficultés physiques et leur manque de pratique dans l'utilisation d'une L.E. dans des situations de communication autonome sont d'autres facteurs négatifs pour l'émergence de l'aisance orale. L'enseignant doit en tenir compte en essayant de diminuer ou d'éliminer l'influence de ces facteurs.

La crainte des apprenants de ne pas avoir suffisamment de connaissances linguistiques pour accomplir une A.A. en L.E. peut être atténuée de trois façons : premièrement, par une explication claire de l'objectif visé par une A.A.; deuxièmement, par la remarque que les locuteurs natifs formulent souvent des phrases agrammaticales, les prononcent avec des accents différents et, fréquemment, ne discriminent

pas tous les mots d'un texte oral (d'ailleurs, il n'est souvent pas nécessaire de comprendre tous les mots pour satisfaire ses besoins extra-communicatifs) et qu'adopter une attitude de "sur-correction" est donc absurde; et, troisièmement, en leur faisant observer qu'il existe des stratégies de compensation pour combler ces lacunes : la négociation du sens, l'emploi du contexte, des connaissances du monde et du langage paralinguistique pour comprendre un message ainsi que, comme Harding (1986, p.111) l'indique, l'usage du passage a une autre langue, de transferts à partir de la langue maternelle (L.M.), de stratégies fondées sur l'interlangue, de stratégies de coopération et de stratégies non-linguistiques pour exprimer ses idées.

L'apprenant emploie déjà plusieurs de ces stratégies dans sa L.M. pour "se débrouiller" en cas de difficultés lexicales et n'aura qu'à les transférer en L.E. Selon Paribakht (1985, p.142), ce transfert ne devrait pas poser de problème particulier. Toutefois, au tout début de l'enseignement apprentissage d'une L.E., il sera certainement difficile pour les apprenants de recourir aux stratégies verbales de compensation, justement à cause de leur manque de vocabulaire. Dans ce seul cas, l'enseignant devra proposer des exercices de vocabulaire quelques jours avant le commencement de la tâche communicative pour équiper les apprenants du vocabulaire clef.

Une pré-activité pourrait aussi prévenir une éventuelle pauvreté d'idées des apprenants. Afin de faciliter l'expression aisée, l'enseignant pourrait, par exemple, leur fournir un minimum d'informations sur le sujet retenu en distribuant des fiches avec quelques indications sur les idées à exprimer ou les caractères des personnages à jouer, et pour créer des attentes chez le récepteur, il pourrait organiser un "remue-méninges" sur le thème, sur le déroulement possible de la situation de communication, sur le vocabulaire, les styles, les accents que l'on entendra, etc. Ce sont là deux exemples, mais il existe une variété d'autres pré-activités pour créer des "schémas de contenu" (Carrell, 1990, pp.22-23) chez les apprenants : le visionnement d'un film, d'un journal télévisé, de diapositives, un voyage sur le terrain, une démonstration, une discussion de

classe, un jeu, la lecture de textes ou de magazines en rapport avec le thème choisi, etc. Munis d'idées à encoder ou de prédictions sur le contenu du texte à décoder, les apprenants seront ainsi mieux équipés pour accomplir leur tâche communicative avec aisance.

Afin de combattre les différentes inhibitions des apprenants, l'enseignant favorisera l'influence des facteurs positifs à l'émergence de l'aisance orale. Ainsi, il organisa souvent des A.A. - l'habileté s'acquiert par la pratique -, fera en sorte qu'elles procurent plaisir aux apprenants afin de motiver ceux-ci à y participer activement, veillera à ce qu'elles soient individualisées (chaque apprenant choisit sa part de participation dans les A.A., plutôt axée soit sur la production aisée, soit sur la réception aisée), encouragera une "hardiesse d'esprit" (Rivers, 1973, p.23) chez les apprenants et ménagera une distance "confortable" (au sens psychologique et littéral) entre les interlocuteurs. De même, il fera attention à ce qu'au début de leur apprentissage de la L.E., il n'existe que des relations de solidarité et une véritable collaboration sur le plan du contenu et de l'interaction (M.-Th. Vasseur, 1986, p.35) entre les apprenants - par exemple, en leur permettant de choisir leurs interlocuteurs -, leur demandera de bouger dans l'espace en fonction de leur compétence linguistique et du degré de confiance qu'ils ont en eux-mêmes, occupera des salles de dimensions toujours appropriées à l'A.A., et disposera les interlocuteurs en cercle pour qu'ils se voient lors des discussions.

Les A.A. auront encore plus de chances de succès si elles restent proches des situations de communication auxquelles les apprenants sont habitués, en l'occurrence, des interactions en petits groupes. Un tel travail en petits groupes dans un environnement le plus détendu possible est le moyen par excellence de vaincre la timidité des introvertis et de faire émerger une production et une réception aisées en classe.

Si l'enseignant tient ainsi compte des différentes manières d'apprendre des étudiants, des différents rythmes auxquels ils apprennent, de la diversité des choses qui les intéressent, et

des situations variées dans lesquelles ils préfèrent apprendre, le saut des A.C. vers les A.A. sera facilité.

1.2.2. En fonction des objectifs à atteindre

En fonction du degré, de la ou des caractéristiques d'aisance à atteindre, l'enseignant sélectionnera des sujets (quotidiens/abstraits/spécialisés), des canaux (face-à-face/téléphone/radio/haut-parleur), des interlocuteurs (vocabulaire standard/autres registres; prononciation normative/accent régional; rapports d'infériorité/supériorité; une ou plusieurs personnes; etc.), des tâches communicatives (transmettre ou comprendre seulement le message/les grandes lignes/les détails) et des situations (environnement bruyant ou non; interlocuteurs proches ou éloignés) plus ou moins difficiles. Ainsi, il obtiendra trois types d'activités de communication, correspondant aux trois premiers niveaux d'aisance.

En choisissant, par exemple, des A.A. en paires et sur des sujets quotidiens, il visera plutôt à amener les apprenants au premier niveau d'aisance. En revanche, des conversations, éventuellement au téléphone, sur des sujets plus abstraits ou des débats entre plusieurs interlocuteurs sur des sujets spécialisés seront plutôt orientés respectivement vers les deuxième et troisième niveaux d'aisance dans la production et dans la réception orales. La fréquence avec laquelle l'enseignant proposera ces trois types d'A.A. aux apprenants permettra à ceux-ci d'acquérir effectivement le degré, la ou les caractéristiques d'aisance formulés comme objectifs du cours. Ce sont surtout des caractéristiques comme "penser dans la langue étrangère", "parler par habitude", "comprendre sans effort", etc. (Schmitt-Gevers, 1993) qui demanderont le plus de temps et de pratique.

Il n'existe pas d'A.A. spécifique pour amener les apprenants au quatrième niveau d'aisance. Pour leur permettre d'atteindre ce niveau, l'enseignant peut seulement offrir la plus grande variété possible de situations, d'interlocuteurs et de difficultés à surmonter. En fait, il est rare que des apprenants suivent encore des cours de L.E. à ce niveau, car la meilleure

façon d'atteindre les sommets de l'aisance est de séjourner plusieurs années dans le pays étranger.

1.2.3. En fonction de la conception que possèdent les élèves de l'aisance

Les caractéristiques ou aptitudes nécessaires pour posséder de l'aisance dans la production ou la réception orales en L.E. peuvent varier en fonction du public qui la décrit (Schmitt-Gevers, 1993). Selon son public, l'enseignant adaptera donc son enseignement et mettra plus ou moins l'accent sur certaines caractéristiques de notre définition.

1.3. Rôle du professeur pendant les A.A.

Puisque les A.A. visent l'élaboration de sens et pas de formes, l'enseignant laisse le champ libre à l'interlangue de l'apprenant et ne corrige les fautes grammaticales, syntaxiques et phonétiques des apprenants que lorsqu'elles soulèvent des difficultés importantes d'intercompréhension. Il essaie d'encourager les apprenants et de les rendre moins hésitants à s'exprimer et à comprendre de façon autonome.

En réalité, l'enseignant peut choisir entre deux rôles lors des A.A. : soit il reste à l'écart et devient observateur, "facilitateur" et catalyseur de l'activité, soit il se joint à l'un des groupes non pas en qualité d'enseignant mais comme membre à part entière. Au début de l'enseignement/apprentissage, il choisira surtout la première possibilité pour pouvoir guider l'activité. Plus tard, quand les apprenants sont capables d'être leurs propres "managers", il sera libre de faire un véritable choix entre les deux rôles que nous venons d'esquisser.

S'il opte pour la première alternative, l'enseignant circulera dans la classe et jouera le rôle de "banque de données" auprès des petits groupes : il fournira surtout des explications sur la tâche à exécuter. Et c'est seulement si les apprenants le lui demandent explicitement, et après les avoir encouragés à résoudre leurs difficultés en trouvant une façon alternative pour exprimer leurs idées, qu'il proposera des

explications sur la langue, car, ainsi que Clark (1981, p.37) le constate, "on a tendance à oublier que tout apprenant ressent le besoin à des moments donnés de comprendre le système pour le maîtriser", surtout quand il est conscient d'un décalage entre ce que lui propose sa connaissance implicite et la forme correcte. Dans tous les cas, les interventions de l'enseignant sur le code doivent rester secondaires, étant donné que l'accent est mis sur le sens et non sur la forme lors d'une A.A.

La deuxième alternative que nous avons décrite plus haut comporte l'avantage que la distance psychologique entre l'enseignant et les apprenants peut se réduire quand ceux-ci apprennent à mieux connaître leur professeur et si celui-ci abandonne son rôle autoritaire de correcteur pour parler, selon Savignon (1972, p.69), avec les apprenants et non aux apprenants, se montre intéressé à ce que ceux-ci racontent, les aide et les encourage, bref, révèle son authenticité en tant qu'être humain. Cependant, cette participation de l'enseignant à l'A.A. présente l'inconvénient qu'il ne sera plus capable de juger indépendamment, conseiller et aider les autres groupes comme il le fait en choisissant la première alternative.

II. EVALUATION DE L'AISANCE

Evaluer l'aisance signifie mesurer la performance des apprenants afin de constater, en fonction des objectifs formulés au début du cours ("évaluation interne"[1]) ou en fonction des performances exigées dans telles situations "réelles" ou dans telles épreuves d'examen ("évaluation externe"), s'ils ont atteint soit un certain degré d'aisance, soit seulement une ou plusieurs caractéristiques d'un degré déterminé d'aisance.

[1] Une définition de "évaluation interne", "évaluation externe", "évaluation formative" et "évaluation sommative" se trouve dans l'article de Holec (1991, p.40).

2.1. Quand évaluer l'aisance ?

Cette évaluation pourra s'effectuer à trois moments différents, compte tenu des aspects de l'aisance à mesurer.

Ainsi, elle pourra se dérouler *après chaque A.A.* pour évaluer dans quelle mesure les apprenants avaient, par exemple, pu exprimer toutes leurs idées, avaient été compréhensibles et avaient hésité, en d'autres termes, pour déterminer les moments d'aisance ou de non-aisance. L'information recueillie par cette "évaluation formative" permettra aux apprenants d'assurer le guidage de leur apprentissage.

En revanche, s'il s'agit d'évaluer la progression des apprenants dans l'aisance, une évaluation fréquente s'avère sans intérêt étant donné que l'apprenant n'atteindra jamais, par exemple, l'objectif "ne réfléchir que rarement sur les structures et les mots en parlant la L.E." (Schmitt-Gevers, 1993) après seulement une ou deux A.A., et que monter d'un degré d'aisance est un objectif que l'apprenant ne réalise pas non plus à court terme. Pour qu'il progresse dans son aisance, l'apprenant doit avoir eu beaucoup de possibilités de pratiquer la L.E. dans des situations très variées et avec des interlocuteurs différents. Cela demande du temps. Pour cette raison, il vaudra mieux mesurer le progrès que l'apprenant a effectué grâce aux cours, *à la fin de l'année scolaire ou du stage* par une "évaluation sommative".

Enfin, il existe un troisième moment pour évaluer l'aisance, *au début de l'année ou du stage*. Cette évaluation formative servira à déterminer le niveau des apprenants dans la production et la réception en L.E.

2.2. Qui évalue l'aisance ?

Nous avons déjà développé ce sujet dans notre premier article sur l'aisance orale en L.E. (Schmitt-Gevers, 1993), mais nous voulons ici en reprendre les principales lignes pour que notre description de l'évaluation de l'aisance soit complète.

L'évaluation de l'aisance peut se réaliser soit par l'apprenant-locuteur/récepteur lui-même ("auto-évaluation"), soit par son interlocuteur - un autre étudiant ou l'enseignant - ou par une tierce personne ("hétéro-évaluation").

L'hétéro-évaluation sera effectuée en termes de seuil de tolérance et portera essentiellement sur les caractéristiques de la production aisée qui ont un rapport avec le débit (la vitesse d'énonciation, les pauses, les hésitations, les bafouillages, etc.) et avec le décodage (le message est-il compréhensible ? l'écoute a-t-elle été confortable ? la compréhension a-t-elle ou non posé trop de difficultés, par exemple, de concentration ou de patience ? etc.) et sur les réactions d'incompréhension du récepteur (froncement des sourcils, regard interrogatif, etc.), le besoin de celui-ci de négocier le sens, sa manière d'éviter un sujet trop difficile et sa façon de réaliser l'objectif de la tâche communicative. Elle permettra de déterminer à quel moment le locuteur ou le récepteur a ressenti des difficultés lors de sa production ou réception, mais ne donnera jamais une idée complète de tous ses moments de non-aisance. Pour cette raison, il est indispensable de compléter l'hétéro-évaluation par l'auto-évaluation de l'apprenant. L'apprenant jugera donc lui-même s'il est encore au stade de "deviner avec aisance un message quotidien" (premier degré d'une réception aisée) ou s'il peut déjà "suivre avec aisance un raisonnement sur un sujet pas trop spécialisé" (troisième degré), s'il a su encoder ses idées sans trop de peine, s'il a pu s'adapter à la situation et à l'auditeur, si son message était bien construit, s'il traduit trop de sa langue maternelle, etc., autant de caractéristiques d'une production aisée (Schmitt-Gevers, 1993). Il jugera ses performances en les comparant à une référence (les résultats d'un ami ou ses propres performances en L.M.) ou en fonction d'une mesure d'exigence qu'il s'impose.

La subjectivité qu'implique automatiquement une auto-évaluation pourrait être atténuée en la confrontant avec la ou les hétéro-évaluations.

2.3. Comment évaluer l'aisance ?

Afin de faciliter l'auto-évaluation au début ou à la fin de l'année ou du stage, l'enseignant pourrait soumettre aux apprenants une grille où ils doivent cocher leur degré de performance comme dans l'exemple d'auto-évaluation de Mats Oskarsson (1977, p.A9).

Nous avons essayé d'élaborer une grille semblable (cf.annexe A). Elle est divisée en deux parties relatives respectivement à la production et à la réception en L.E.. Pour chacune de ces parties, ce test énumère une succession de critères que nous avons déterminés lors de notre recherche d'une définition de l'aisance (Schmitt-Gevers, 1993) : sujet, registre, cohérence, etc. A chacun de ces critères, il associe une série de propositions correspondant aux différents niveaux d'aisance, et par cela, il ressemble aux tests élaborés par B.J. Carroll (1980). Les apprenants choisissent pour chaque critère parmi les propositions données. Il est possible d'effectuer un choix intermédiaire entre deux propositions. L'enseignant donnera cette grille en entier ou en partie aux apprenants en fonction des aspects d'aisance qu'il désire évaluer (seulement quelques caractéristiques ou le degré d'aisance atteint).

Ce test semble facile à utiliser, d'une part par sa constitution, d'autre part par le fait qu'il n'exige pas des apprenants la connaissance d'une métalangue pour le comprendre. La méthode de calcul souffre sans doute de certaines limites, mais a l'avantage d'être facilement programmable (programme en annexe B) et mise en oeuvre, et de faire appel aux résultats des interviews réalisés antérieurement (Schmitt-Gevers, 1993).

Une grille semblable pourrait aussi aider l'interlocuteur ou la tierce personne à déterminer le degré de compréhension ou de production aisées d'un apprenant aux trois moments décrits plus haut (2.1.). Bien entendu, celle-ci ne contiendra que les critères que l'interlocuteur est susceptible de pouvoir évaluer et que nous avons énumérés sous 2.2.

Cependant, il existe encore d'autres façons d'évaluer l'aisance après chaque A.A. L'enseignant pourrait, par exemple, demander aux apprenants de repérer les moments d'aisance ou de non-aisance ressentis lors de l'activité et les inciter à en chercher les causes (la nervosité, l'incohérence dans le récit, l'incompréhensibilité, etc.). Evidemment, une telle évaluation devrait être précédée d'une information sur les processus cognitifs de production et de compréhension aisées, afin que les apprenants sachent à quels éléments prêter attention et les expliquer.

Puisqu'il est toujours assez difficile d'analyser ses propres processus de réception et de production ou ceux d'un autre apprenant après la performance - notre mémoire nous empêche de nous en souvenir en détail - et que l'évaluation pendant l'A.A. est exclue, si ce n'est par une tierce personne qui n'y participe pas, le seul moyen de rendre cette évaluation plus facile serait d'enregistrer la production ou les réactions provenant de la réception du message. Cependant, la présence d'un magnétophone ou d'une caméra vidéo provoquera sans aucun doute des inhibitions chez les apprenants. L'enseignant devra donc les habituer à ces appareils, les leur laisser manipuler eux-mêmes, leur expliquer la raison du recours à ces appareils et leur prouver que les enregistrements ne seront pas dépouillés par lui-même derrière leur dos. Cela rassurera probablement les apprenants. Le temps et la pratique feront le reste.

CONCLUSION

L'aisance dans la production et la réception orales peut émerger et augmenter si l'enseignant donne régulièrement aux apprenants la possibilité de s'exprimer et de comprendre de façon autonome et spontanée dans des situations non contraignantes.

Dans cet article, nous avons essayé de concevoir un tel enseignement de l'aisance. Ces recherches nous ont amenée à définir des "activités axées sur l'acquisition de l'aisance" (A.A.) qui, organisées en complément d'"activités de correction"

(A.C.) et en fonction du niveau d'aisance à atteindre, aident l'apprenant à acquérir cette aptitude en L.E. C'est au professeur qu'incombe le rôle difficile de tenir compte des différents facteurs qui influencent l'aisance (par exemple, les inhibitions des apprenants, leurs intérêts, leurs difficultés physiques et leur manque de pratique dans l'utilisation de la L.E. dans des situations de communication autonome) en mettant en place ces A.A et d'adapter son enseignement de l'aisance en fonction de la conception que possèdent ses élèves de cette notion.

Nous avons également montré quand, comment et par qui évaluer l'aisance, car les possibilités sont multiples : hétéro- ou auto-évaluation, formative ou sommative, interne ou externe, à l'aide d'une grille d'évaluation, un magnétophone ou une caméra vidéo.

De façon générale, nous avons essayé de décrire les implications pédagogiques de la définition de l'aisance que nous avons proposée dans un article antérieur (Schmitt-Gevers, 1993), c'est-à-dire, comment l'utiliser dans une classe de L.E.

BIBLIOGRAPHIE

ARCHIPEL 1 et 2. Paris, Didier, 1985.

AUGE H., BOROT M-F., VIELMAS M., *Jeux pour parler, jeux pour créer*, CLE International, Paris, 1981.

BRUCHET J., *A mon avis. Entraînement à l'expression orale. Jeux de rôle*, Larousse, Paris, 1987.

CARE J-M., DEBYSER F., *Jeu, langage et créativité : les jeux dans la classe de français*, Hachette, Paris, 1978.

CARRELL P., "Rôle des schémas de contenu et des schémas formels", in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, 1990.

CARROLL B.J., *Testing Communicative Performance : an Interim Study*, Pergamon Press, Oxford, 1980.

CLARK J.L., "Une approche communicative dans un contexte scolaire", in *Le Français dans le Monde*, n° 160, 1981.

CRAPEL, *Ecoute...écoute : objectif comprendre*, Didier, Paris, 1986.

HARDING E. "Communiquer avec les moyens du bord", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 6, 1986.

HOLEC, H. "Apprendre à l'apprenant à s'évaluer : quelques pistes à suivre", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 80, 1991.

KLIPPEL Fr., *Keep talking. Communicative fluency activities for learning teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1984.

OSKARSSON M., *Self-Assessment in Foreign Language Learning*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1977.

PARIBAKHT T., "Strategic competence and language proficiency", *Applied Linguistics*, vol.6, n° 2, 1985.

POTTIER P., COMMUNEAU P., "Des objets pour agir et pour parler", in *Le Français dans le Monde*, n° 232, 1990.

RICHTERICH R., SUTER B., *Cartes sur table*, Hachette, Paris, 1983.

RIVERS W.M., "Nos étudiants veulent la parole", in *Le Français dans le Monde*, n° 94, Traduction de M.P. Martin (B.E.L.C.), 1973.

SAVIGNON S.J., *Communicative Competence : An Experiment in Foreign Language Teaching*, Dr.R.C. Lugton, New York, 1972.

SCHMITT-GEVERS H., "La notion d'aisance dans la production et la réception orales en langue étrangère", in *Mélanges CRAPEL*, n° 21, 1993

VASSEUR M.-T., 1986, "La collaboration entre les partenaires dans les échanges entre locuteurs natifs et apprenants étrangers : formes, développement, variations", in BLANC H., LE DOUARON M., VERONIQUE D., 1986, *S'approprier une langue étrangère*. Actes du VIe colloque international, *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*, Collection linguistique n° 20, Didier Erudition, Aix en Provence, 1987.

ANNEXE 1 : TEST D'EVALUATION DE L'AISANCE

Instructions : Cochez une case par bloc.
Nuancez vos réponses en utilisant les cases intermédiaires.

PRODUCTION ORALE EN LANGUE ETRANGERE

---

sujet

- ❑ Je peux parler de sujets quotidiens (voyages, logement, nourriture, achats, etc.), c'est-à-dire survivre dans le pays étranger.
- ❑ Je peux parler de sujets plus ardus (politique, économie, religion, musique, etc.)
- ❑ Je peux parler de sujets spécialisés (le droit, la bourse, la biologie, la physique, etc.).

---

registre

- ❑ Je ne parle que le vocabulaire standard.
- ❑ Je parle plusieurs registres (très soigné, familier, vulgaire, etc.)
- ❑ Je peux adapter mon langage et mon comportement en fonction de l'interlocuteur et de la situation de communication.

---

cohérence

- ❑ Je parle "petit nègre".
- ❑ Je peux formuler des phrases cohérentes.
- ❑ Je peux formuler un récit cohérent, une argumentation bien construite.

---

débit

- ❑ Je parle de façon saccadée.
- ❑ Mon débit est plus régulier. Cela "avance".
- ❑ Je peux même augmenter mon débit.

LM/LE

- ❑ Je traduis de ma langue maternelle.
- ❑ Je pense dans la langue étrangère pour le vocabulaire de base.
- ❑ Je pense dans la langue étrangère la plupart du temps.

---

contenu

- ❑ Je transmets juste le message.
- ❑ Je peux raconter des détails.
- ❑ Je peux parler longtemps, "broder" sur le sujet.
- ❑ Je suis loquace sur n'importe quel sujet avec n'importe quel interlocuteur.

---

situation de communication

- ❑ Je ne peux dialoguer qu'avec un seul interlocuteur.
- ❑ Je peux participer à une conversation entre plusieurs interlocuteurs sans avoir de problèmes pour prendre la parole.
- ❑ Je peux participer à un débat.

BEST COPY AVAILABLE

reflexion	❑ Je dois réfléchir sur les mots et les structures. ❑ Je dois encore réfléchir sur certains mots et structures. ❑ Je ne réfléchis que rarement sur les mots et les structures ; je ne me fatigue plus en parlant la langue étrangère.
confiance en soi	❑ Je ne me sens pas du tout sûr de moi en parlant la langue étrangère. ❑ J'ai confiance en moi la plupart du temps. ❑ Je me sens aussi à l'aise que dans ma langue maternelle.
humour	❑ Je ne peux pas raconter d'histoires drôles en langue étrangère. ❑ Je peux raconter des histoires drôles. ❑ J'ai beaucoup d'humour en parlant la langue étrangère.
voix	❑ Ma voix n'est pas suffisamment forte et expressive. ❑ Ma voix est forte et expressive.
nervosité	❑ Ma voix trahit ma nervosité. ❑ Ma voix est toujours calme, même si je suis nerveux.
encodage	❑ Je n'arrive pas à exprimer mes idées, faute de moyens. Je me bloque. ❑ J'arrive à exprimer toutes mes idées, peu importe la manière.
problèmes lexicaux	❑ Je ne réussis pas à résoudre mes problèmes lexicaux. ❑ Je réussis à les résoudres en employant des moyens verbaux (paraphrases, synonymes,...) et non-verbaux (dessins, gestes...). ❑ Je les résous sans utiliser de moyens non-verbaux.
hésitation	❑ J'hésite beaucoup, fais de longues pauses, me répète souvent et prononce de nombreux 'euh...' parce que je cherche mes mots. ❑ Je remplis mes pauses en cherchant mes mots. ❑ Je ne fais de pauses que pour chercher mes idées.
compré-hensibilité	❑ Mon message n'est pas toujours compréhensible. ❑ Mon message est compréhensible malgré les fautes et la mauvaise prononciation.
fautes	❑ J'ai peur d'être ridicule si je commets des fautes. ❑ Je ne me soucie pas de mes fautes et parle sans complexes.

efforts	❑ Je dois faire beaucoup d'efforts en parlant la langue étrangère. Cela me fatigue. ❑ Je fais moins d'efforts. ❑ Parler une langue étrangère ne me demande plus aucun effort.
sponta-néité	❑ Je prépare intérieurement ma phrase avant de la prononcer. ❑ Je ne la prépare pas et parle spontanément.

RECEPTION ORALE EN LANGUE ETRANGERE

décodage	❑ Je devine le message à partir de quelques mots compris. ❑ Je comprends la plupart des mots.
contenu	❑ Je comprends de quel sujet l'on parle, mais pas le message. ❑ Je comprends le message. ❑ Je ne perds pas le fil d'un raisonnement.
sujet	❑ Je comprends quelques sujets quotidiens (voyage, nourriture, etc.) et peux survivre dans le pays. ❑ Je comprends la plupart des sujets quotidiens (travail, loisirs, banque, etc.). ❑ Je comprends des sujets plus ardus, plus abstraits (journal à la radio...). ❑ Je comprends des sujets spécialisés (médecine, physique, droit, etc.).
nombre de mots	❑ Je comprends - de 50% des mots (quelques mots, les mots-clés). ❑ Je comprends entre 50 et 75% des mots (des phrases entières sauf quelques mots). ❑ Je comprends entre 75 et 90% des mots (tout sauf les mots techniques). ❑ Je comprends plus de 90% des mots (comme dans ma langue maternelle).
nombre de locuteurs	❑ Je ne comprends qu'un seul locuteur à la fois. ❑ Je comprends une conversation entre plusieurs locuteurs (qui répondent du tac-au-tac). ❑ Je comprends un texte oral en prenant des notes ou en ayant simultanément une activité non intellectuelle. ❑ Je comprends deux conversations simultanées ou je peux écouter la radio en écrivant une lettre.
détails	❑ Je comprends en grandes lignes. ❑ Je comprends déjà quelques détails. ❑ Je comprends tous les détails.
LM/LE	❑ Je traduis généralement les mots dans ma langue maternelle pour les comprendre. ❑ Je pense dans la langue étrangère pour le vocabulaire de base. ❑ Je pense presque toujours dans la langue étrangère.

BEST COPY AVAILABLE

efforts

- ❑ Je dois faire beaucoup d'efforts pour comprendre le locuteur.
- ❑ Je fais moins d'efforts, mais me fatigue encore.
- ❑ Je ne fais d'efforts que pour comprendre les mots techniques.
- ❑ Je ne fais plus d'efforts qu'exceptionnellement.

ANNEXE 2 : PROGRAMME DE CALCUL DES RESULTATS DES TESTS

Les résultats des tests d'aisance du chapitre 4 ont été calculés à l'aide du petit programme basic suivant :

AISANCE DANS LA RECEPTION

Initialisation :

```
10 DIM NOTE(20)
20 DIM MAX(8) : DIM REP (8) : DIM RES (10)
30 MAX(1)=323 : MAX(2)=323 : MAX(3)=323 : MAX(4)=323
40 MAX(5)=310 : MAX(6)=310 : MAX(7)=190 : MAX(8)=190
50 FOR N=1 TO 8 : RES(N)=0 : NEXT N
```

Entrées et calculs :

```
60 CLS
70 PRINT " Entrée des niveaux atteints à chaque question :"
80 PRINT
90 FOR I=1 TO 16
100 READ COEFF
110 PRINT "- Question n°";I;TAB(20);" (";COEF;")";TAB(28);":"
120 LOCATE 2+I,30 : INPUT NOTE(I)
130 NOTE=NOTE(I)*2
140 FOR N=1 TO 8
150 IF NOTE>=N THEN REP(N)=1 ELSE REP(N)=0
160 RES(N)=RES(N)+COEF*REP(N)
170 NEXT N
180 NEXT I
```

Affichage des résultats :

```
190 CLS
200 PRINT "                                        Résultats"
210 PRINT
220 FOR N=1 TO 8
230 PRINT "Niveau d'aisance n°";N/2;" : ";RES(N);" sur ";MAX(N)
240 PRINT "Soit : ";RES(N)/MAX(N)*100;" %"
150 NEXT N
```

Données :

```
160 DATA 7,54,10,47,13,11,44,37,6,17,15,4,25,6,18,9
```[2]

AISANCE DANS LA PRODUCTION

Le programme est identique, mais l'on corrigera certaines lignes de la façon suivante :

```
30 MAX(1)=602 : MAX(2)=602 : MAX(3)=456 : MAX(4)=456
40 MAX(5)=428 : MAX(6)=428 : MAX(7)=123 : MAX(8)=123

90 FOR I=1 TO 19

160 DATA 20,33,26,28,38,19,27,41,25,6,15,8,111,52,54,30,5,36,28
```

[2] Les lignes "DATA" contiennent les valeurs des coefficients pondérateurs de chaque critère (COEF) correspondant aux fréquences avec lesquelles les critères ont été cités lors des interviews.

Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues

(C.R.A.P.E.L.)

MÉLANGES PÉDAGOGIQUES

SOMMAIRE DES ARTICLES PUBLIÉS

RECUEIL 1970

Pour une pédagogie sauvage *(Y. Châlon)*
Les erreurs en traduction *(J. Billant)*
L'entraînement à l'expression écrite : compte rendu d'une expérience *(C. Bouillon)*
L'enseignement du vocabulaire aux débutants en anglais *(M. Cembalo)*
Théorie grammaticale et enseignement de la grammaire *(C. Heddesheimer)*
Compréhension orale en langue étrangère *(H. HOLEC)*
L'apprentissage de la langue de l'exposé littéraire au laboratoire *(C. Jochum)*
Pour une nouvelle approche de l'entraînement à la compréhension de l'anglais écrit *(M. Kuhn)*
L'apprentissage des formes verbales en anglais *(P. Mauriac)*

RECUEIL 1973

L'exploitation didactique des documents authentiques *(R. Duda, J.P. Laurens, S. Remy)*
Le micro-enseignement : télévision et formation des maîtres. Compte-rendu des journées des 19 et 20 septembre 1972 à Nancy *(C. Boulanger, H. Holec)*
L'illocution : problématique et méthodologie *(H. Holec)*
Vers un enseignement de l'expression orale en anglais *(C. Heddesheimer, J.P. Lagarde, M.-S. Muller, P. Riley, F. Roussel, C. Zoppis)*
Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie *(M. Cembalo, H. Holec)*
Un exemple de formation à distance *(H. Holec)*
Un exemple non-scolaire d'enseignement multi-média : la décimalisation *(R. Duda, T. Towell)*
Expérience d'enseignement de l'alphabet phonétique *(C. Zoppis)*
Stages intensifs d'anglais en pays anglophone *(M. Cembalo)*

RECUEIL 1974

From Fact to Function : Aspects of the Work of the C.R.A.P.E.L. *(P. Riley)*
Cours initial d'anglais oral : une approche fonctionnelle *(H. Holec)*
Notes sur l'expression verbale de l'assentiment et de la confirmation en anglais *(C. Heddesheimer)*
The modulation of discursive functions *(F. Roussel)*
The language laboratory : implications of the functional approach *(P. Riley)*
Fonctions discursives et communication écrite *(R. Duda)*
Autonomie de l'apprentissage : réalités et perspectives *(M. Cembalo, M.-J. Gremmo)*
La bibliothèque sonore et ses implications pédagogiques *E. Harding, M. Legras)*
Alphabétisation et insertion linguistique des travailleurs étrangers *(J.-P. Lagarde, C. Vigier)*

RECUEIL 1975

Vers une redéfinition de la compréhension écrite en langue étrangère *(D. Abe, J. Billant, R. Duda, M.-J. Gremmo, H. Moulden, O. Regent)*
Eléments verbaux et non-verbaux dans l'analyse discursive du séminaire (anglais britannique)
New Approaches to Autonomy : Two Experiments in Self-directed Learning *(D. Abe, C. Henner-Stanchina, P. Smith)*
Experiments in English for Special Purposes *(R. Duda, M.-J. Gremmo, R. Lucen, E. McRae, O. Regent)*
Les fonctionnaires européens et l'apprentissage du français langue étrangère *(F. Mulfinger)*
L'ordinateur, un nouveau pédagogue ? *(J.-P. Zerling)*

RECUEIL 1976

Discursive and Communicative Functions of Non-Verbal Communication *(P. Riley)*
Towards a Reduction of Transfer Failures in Second Language Oral Skills *(F. Roussel)*
L'information sur la technologie éducative *(M. Cembalo)*
L'apprentissage des langues au niveau débutant : le problème des supports écrits *(M. Cembalo, H. Holec, P. Riley)*
Two Years of Autonomy : Practise and Outlook *(C. Henner-Stanchina)*
Un spécialiste : Quel spécialiste ? *(D. Abe, R. Duda, C. Henner-Stanchina)*
The Sound and Video Library : an interim Report on an Experiment *(P. Riley, C. Zoppis)*

RECUEIL 1977

L'entraînement à la compréhension écrite des étudiants étrangers de la Faculté des Sciences *(R. Duda, O. Regent)*
Reading as Communication *(M.-J. Gremmo)*
Interactional Structure : the Role of Role *(M.-J. Gremmo, H. Holec, P. Riley)*
Apprentissage des valeurs communicatives de l'intonation anglaise *(C. Heddesheimer, F. Roussel)*
Evaluation in an Autonomous Learning Scheme *(C. Henner-Stanchina, H. Holec)*
Formation linguistique des travailleurs immigrés : observation d'un stage intensif en entreprise *(C. Peron)*
Discourse Networks in Classroom Interaction : Some Problems in Communicative Language Teaching *(P. Riley)*
La recherche en pédagogie des langues aux adultes : compte rendu d'un séminaire

RECUEIL 1978

Apprentissage de l'expression orale en autonomie : implications de l'approche fonctionnelle *(D. Abe, C. Henner-Stanchina, O. Regent)*
Apprendre à communiquer : compte rendu d'une expérience d'enseignement du français *(M.-J. Gremmo)*
Taking the initiative : some pedagogical applications of discourse analysis *(M.-J. Gremmo, H. Holec, P. Riley)*
Qu'est-ce que les langues de spécialité ont de si spécial ? *(E. Harding)*
Extending self-directed learning of English in an engineering college *(H. Moulden)*
Français fonctionnel et travailleurs étrangers : expériences d'oral avec des débutants *(C. Peron)*
Une expérience d'auto-enseignement de groupe *(P. Riley, M. Sicre)*

RECUEIL 1979

Didactique et authentique : du document à la pédagogie *(D. Abe, F.-M. Carton, M. Cembalo, O. Regent)*
Are language skills irrelevant *(R. Duda)*
Proposition pour lire *P. Fade)*
Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé *(H. Holec)*
Extending S.D.L. in an engineering college : experiment year one *(H. Moulden)*
Viewing comprehension «l'oeil écoute» *(P. Riley)*

RECUEIL 1980

Un cours fonctionnel à distance : description d'une expérience *(F.-M. Carton)*
Processus d'acquisition des langues étrangères en milieu scolaire : la négation *(A. Collin et H. Holec)*
Apprenant en langue ou apprenti lecteur ? *(M.-J. Gremmo)*
From Reading to Witring Acts *(C. Henner-Stanchina)*
Extending S.D.L. in an Engineering College : Experiment Year Two *(H. Moulden)*
Approche comparative des discours de spécialité pour l'entraînement à l'anglais écrit *(O. Regent)*
Mud and Stars : Personal Construct, Sensitization and Learning *P. Riley)*

RECUEIL 1981

Apprentissage auto-dirigé : quand les chiffres parlent *(D. Abe et M.-J. Gremmo)*
Discours didactique scientifique et competence de communication *(H. Cabut, F.-M. Carton, R. Duda, C. Trompette)*
Le discours oral en élaboration : directions de recherches *(F.-M. Carton)*
Apprentissage de Français en France : evolution des attitudes *(M. Cembalo et O. Regent)*
Influences d'un enseignement de langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue étrangere : reflexions à partir du discours d'apprenants *(M.-J. Gremmo)*
Counselling for language learning at the University of Cambridge : progress report on an experiment *(E. Harding)*
«Now where was !...?» aspects of the négociation of meaning *(P. Riley)*
The communicative approach and the French CAPES oral examination *(P. Riley)*

RECUEIL 1982

Français langue seconde : les apprenants face au discours didactique oral *(H. Cabut)*
Actes illocutoires et discours de la presse écrite *R. Duda)*
Listening comprehension strategies and autonomy : Why error analysis ? *C. Henner-Stanchina)*
L'approche communicative, cru 1982 *(H. Holec)*
L'anglais dans les facultes scientifiques : pourquoi, quand, comment ? *(O. Regent)*
Topics in communicative methodology : including a preliminary and selective bibliography on the communicative approach *(P. Riley)*

RECUEIL 1983

E.A.O. : expression avec ordinateur *(D. Abe et M. Cembalo)*
Ou suis je ? De la relation apprenant/environnement *(H. Cabut, R. Duda, C. Parpette et C. Trompette)*
Pour une didactique des strategies conversationnelles *(F.M. Carton)*
Enseignement/apprentissage : vers une redéfinition du rôle de l'enseignant *(M.-J. Gremmo et D. Abe)*
Apprentissage auto-dirigé : compte-rendu d'expériences 1978-1983 *(H. Moulden)*
Apprentissage d'une langue étrangere et differences de culture *(C. Trompette)*

RECUEIL 1984

Enseignement individuel vs. enseignement de masse *(J. Billant, P. Fade)*
Systèmes "autonomisants" d'apprentissage de langues *(F. Carton)*
Les enfants de migrants et leur situation langagière : outils d'observation *(F. Carton, M. Cembalo, V. Demnati, H. Holec, P. Riley et W. Schottman)*
Apprendre à apprendre les langues : "Mais je veux être un handicapé linguistique" *(R. Duda)*
Une forme d'éducation globale : l'éducation interculturelle *(H. Holec)*
Cases studies in teacher-assisted self-directed learning of English *(H. Moulden)*
Coming to terms : négociation and inter-cultural communication *(P. Riley)*

RECUEIL 1985

Lire et comprendre un texte informatif *(J. Billant et P. Fade)*
Les nouveaux diplômes de Français Langue Etrangère: Le D.E.L.F. et le D.A.L.F. *(H. Holec)*
Vers une prise en compte pédagogique de la non-assiduité *(H. Holec)*
Institutional self-direction : ten years on *(Nancy Miner)*
A computer program for individualised vocabulary learning *(H. Moulden)*
"Strategy" : conflict or collaboration ? *(P. Riley)*
Quand les apprenants seront au centre... *(C. Trompette)*

RECUEIL 1986/87

Learning how to learn *(E. Bertoldi, J. Kollar et E. Ricard)*
Socrate est-il un chat ? Pratiquer le syllogisme pour apprendre à argumenter *(F. Carton, H. Cabut, R. Duda, C. Gallien et S. Thiebiemont)*
La production orale en français des enfants de migrants : analyse d'un corpus et premieres constatations *(V. Demnati)*
Le discours écrit incoherent : les enseignements pour une pedagogie de l'expression ? *(R. Duda)*
A propos d'Ecoute : Ecoute *(M.J. Gremmo)*
Autonomy as metacognitive awareness : suggestions for training self monitoring of listening comprehension *(C. Henner-Stanchina)*
Evolution de l'autonomie de l'apprenant : le cas de l'apprenant D *(H. Holec et M.-J. Gremmo)*
The computer as an aid to learning to learn english : a project and one feasibility study *(H. Moulden)*
L'apprentissage auto-dirigé dans les grands groupes : quelques expériences *(O. Regent)*
Vos sermons sont vachement plus longs ! Cross-cultural perceptions of French communicative behaviour *(P. Riley)*
De l'inculturation *(C. Trompette)*

BEST COPY AVAILABLE

RECUEIL
1988

Production orale : comment mettre en place des stratégies d'enseignement-apprentissage *(F. CARTON, R. DUDA)*
Trois jours pour parler français ? Compte-rendu d'une expérience de prise en charge d'apprentissage *(F. CARTON, D. PETIT, F. PONCET, S. THIEBLEMONT)*
Acquisition des pronoms, articles et auxiliaires anglais en milieu scolaire. Vérification de l'hypothese de Tarone *(A. COLLIN)*
Autonomisation et scolarisation en milieu scolaire *(R. DUDA)*
Assessing Metacognitive Ability *(R. DUDA, H. MOULDEN, M. REES)*
Souvent thème varie : le cas des objectifs *(H. HOLEC)*
In-Compagny Self-Directed Learning *(M. REES)*

RECUEIL
1989

Bilan d'une expérience de sensibilisation interculturelle pour enseignants *(S. BAILLY, I. TOLLE)*
"Listen for yourself" : a small handbook for improving aural comprehension of english without a teacher *(J. BOWDEN, H. MOULDEN)*
Le Français langue d'enseignement universitaire en Tunisie et à Madagascar : compte rendu de deux actions de formation *(F. CARTON, M. CEMBALO, R. DUDA)*
Apprendre à apprendre en grand groupe *(O. REGENT)*
Keeping secrets : ESP/LSP and the sociology of knowledge *(P. RILEY)*
Learner's representations of language and language learning *(P. RILEY)*
"There's nothing as practical as a good theory" : research, teaching and learning functions of language centres *(P. RILEY)*

RECUEIL
1990

Des cultures, des pubs *(S. BAILLY, I. TOLLE)*
Construire son apprentissage : Compte-rendu d'une expérience d'auto-apprentissage avec soutien en anglais pour des étudiants en architecture *(S. BAILLY, G. PETITDEMANGE)*
Essai d'analyse des erreures dans les productions écrites de jeunes enfants sourds *(J. BILLANT et al.)*
Une expérience d'enseignement du FLE en entreprise : bilan et perspectives *(E. CARETTE-IVANISEVIC)*
Des documents authentiques, pour quoi faire ? *(H. HOLEC)*
Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *(H. HOLEC)*
Evaluation et compétence culturelle, bilan d'une expérience avec un groupe d'apprenantes norvégiennes *(D. LECOMTE)*
Assessing the self-directedness of foreign language learners *(H. MOULDEN)*
Des cultures, des regards *(C. TROMPETTE)*

RECUEIL
n° 21

BREVES : "Saad Story" *(F. CARTON)*, "Difficile ou facile ? Difficile à dire !" *(H. HOLEC)*, "A l'intérieur de l'évaluation interne" *(H. HOLEC)*, "les pronoms personnels : un paradigme méconnu" *(H. HOLEC)*
PERLES.
Remédiation aux difficultés en expression écrite des étudiants de 1ère année d'université : compte-rendu d'expérience *(W. ALPI, A-S. LEPOIRE, I. TOLLE)*
"Les filles sont plus douées pour les langues" : enquête autour d'une idée reçue *(S. BAILLY)*
Language et formation *(M. CEMBALO)*
Alternative language learning systems : some analytical criteria *(R. DUDA)*
Monsieur Dumas, qui c'est ? Documents authentiques et appropriation du rôle de destinataire par les apprenants *(E. ESCH et A. KING)*
L'anglais de spécialité chez les non-spécialistes niveau DEUG *(P. FADE)*
The learner trainer's labours lost ? *(H. MOULDEN)*
Apprendre la rédaction scientifique en langue étrangere *(O. REGENT)*
La notion d'aisance dans la production et la réception orales en langue étrangere *(H. SCHMITT-GEVERS)*

RECUEIL
n° 22 spécial "CENTRE DE RESSOURCES"
PERLES
Organiser l'apprendre à apprendre en milieu industriel : le centre de ressources de l'entreprise E. *(D. ABE)*
La Formation de conseiller *(S. BAILLY)*
Quels matériels pour les centres de ressources ? *(E. CARETTE & H. HOLEC)*
Le catalogage, l'indexation et les fichiers dans les centres de ressources en langues *(Sam M. CEMBALO)*
Student variability and the language resource centre : a case study *(R. DUDA)*
Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience *(M-J. GREMMO)*
Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil *(M-J. GREMMO)*
A mobile resources centre and some trials, errors and improvements in learner training *(H. MOULDEN)*
Notes on the design of self-access systems *(P. RILEY)*
Apprentissage auto-dirige et enseignement secondaire : un centre de ressources au collège *(T. TREBBI)*

MELANGES PEDAGOGIQUES

Périodique annuel de didactique des langues

Formation en langues des adultes - Linguistique et ethnographie de la communication

Systèmes d'apprentissage autodirigé - Technologie éducative

TARIFS 1997

FRANCE		
Volumes	Individus T.T.C.	Institutions T.T.C.
1970	11,60 F	
1973	21,10 F	
1974	31,65 F	
1975	31,65 F	63,30 F
1976	31,65 F	63,30 F
1977	36,92 F	73,85 F
1978	36,92 F	73,85 F
1979	42,20 F	84,40 F
1980	42,20 F	84,40 F
1981	47,47 F	94,95 F
1982	52,75 F	105,50 F
1983	55,91 F	110,77 F
1984	58,02 F	116,05 F
1985	58,02 F	116,05 F
1986/87	63,30 F	121,32 F
1988	63,30 F	121,32 F
1989	68,57 F	126,60 F
1990	68,57 F	126,60 F
n° 21	73,85 F	131,87 F
n° 22	73,85 F	131,87 F
n° 23	73,85 F	131,87 F
n° 24 (à paraître)	73,85 F	131,87 F

ETRANGER			
Volumes	Individus T.T.C.	Institutions H.T.	Institutions T.T.C.
1970	11,60 F		
1973	21,10 F		
1974	31,65 F		
1975	35,87 F	80,00 F	84,40 F
1976	35,87 F	80,00 F	84,40 F
1977	42,20 F	80,00 F	84,40 F
1978	42,20 F	80,00 F	84,40 F
1979	52,75 F	95,00 F	100,22 F
1980	52,75 F	95,00 F	100,22 F
1981	58,02 F	105,00 F	110,77 F
1982	63,30 F	115,00 F	121,32 F
1983	68,57 F	125,00 F	131,87 F
1984	73,85 F	130,00 F	137,15 F
1985	73,85 F	130,00 F	137,15 F
1986/87	79,12 F	135,00 F	142,42 F
1988	79,12 F	135,00 F	142,42 F
1989	84,40 F	140,00 F	147,70 F
1990	84,40 F	140,00 F	147,70 F
n° 21	89,67 F	145,00 F	152,97 F
n° 22	89,67 F	145,00 F	152,97 F
n° 23	89,67 F	145,00 F	152,97 F
n° 24 (à paraître)	89,67 F	145,00 F	152,97 F

ABONNEMENT (comprenant le numéro 23 et les numéros 24 et 25 à paraître)

FRANCE Individus : 178,67 F TTC
Institutions : 347,14 F TTC

ETRANGER Individus : 219,51 F TTC
Institutions : 395,00 F HT ou 403,29 F TT

BON DE COMMANDE

à détacher et à retourner à

CRAPEL Publications, Université Nancy 2 - PB. 33.97 54015 NANCY CEDEX (France)

VOLUMES	QUANTITE	MONTANT
	Frais de port forfaitaire	12,00 F
	TOTAL	

Règlement (en francs français) :

- ❑ par chèque bancaire ci-joint (à l'ordre de Mr L'Agent Comptable de l'Université Nancy 2)
- ❑ par chèque postal ci-joint (à l'ordre de Mr l'Agent Comptable de l'Univeristé Nancy 2, CCP 5402 19 X)
- ❑ sur présentation de votre facture en..... exemplaire(s)

Identité et adresse

A....., le.....
(signature et/ou cachet)

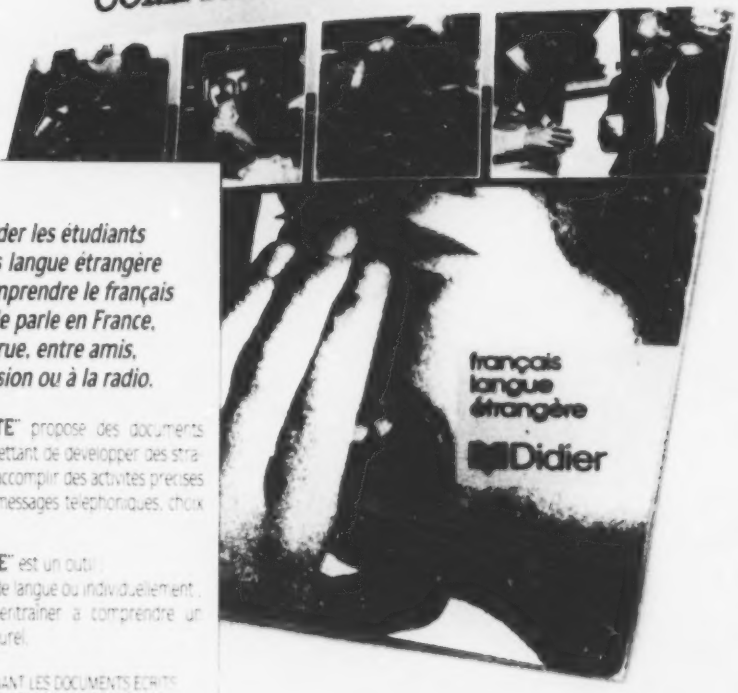
BEST COPY AVAILABLE

CRAPEL Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues

écoute... écoute

objectif
COMPRENDRE

CRAPEL



Pour aider les étudiants en français langue étrangère à mieux comprendre le français tel qu'on le parle en France, dans la rue, entre amis, à la télévision ou à la radio.

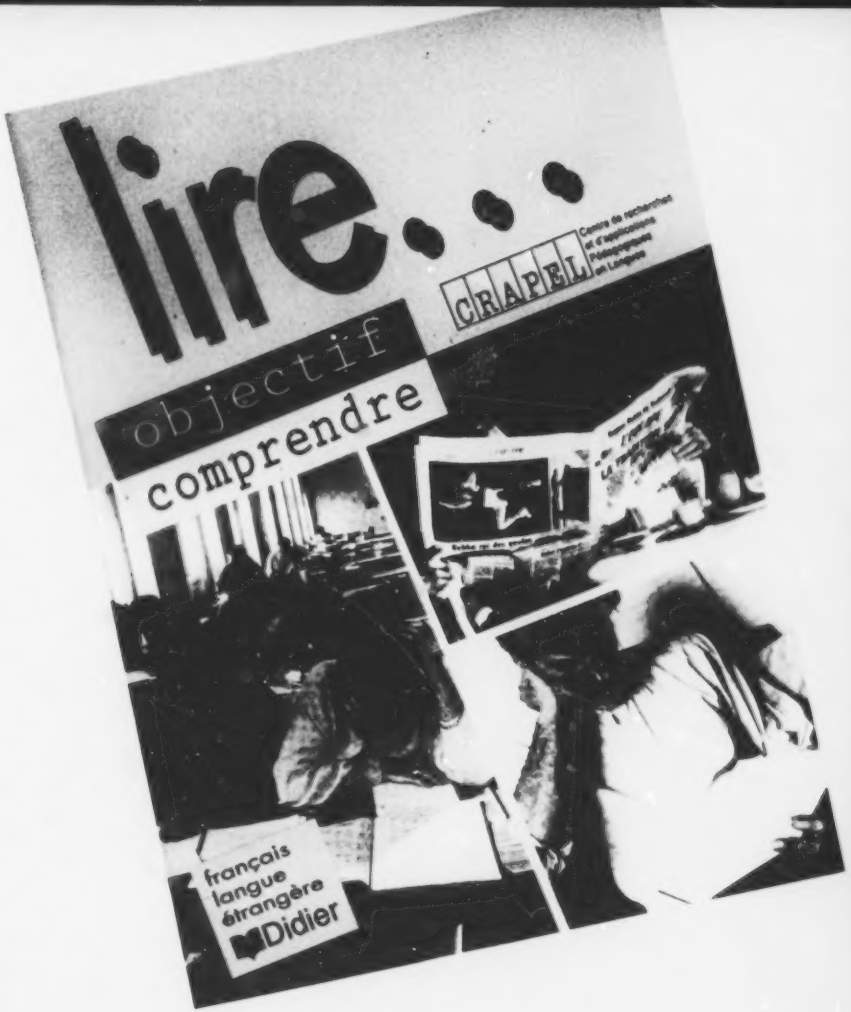
"ECOUTE... ECOUTE" propose des documents sonores variés permettant de développer des stratégies d'écoute et d'accomplir des activités précises de la vie courante (messages téléphoniques, choix d'itinéraires).

"ECOUTE... ECOUTE" est un outil :
- utilisable en classe de langue ou individuellement,
- permettant de s'entraîner à comprendre un français actuel et naturel.

■ 1 LIVRE CONTENANT LES DOCUMENTS ÉCRITS NÉCESSAIRES À LA RÉALISATION DES TÂCHES ET ILLUSTRANT DES THÈMES DE CIVILISATION CHOISIS
■ 1 CASSETTE DE 30 MN DE DOCUMENTS AUTHENTIQUES

hatier international
8, rue d'Assas 75006 PARIS

BEST COPY AVAILABLE



lire...
objectif comprendre

...propose différentes approches de la lecture et de la compréhension ...

- Les textes, qui font référence à la civilisation française de tous les jours, sont extraits de publications les plus diverses : journaux, revues, B.D...
  Chaque chapitre est accompagné d'une fiche d'identification précisant la difficulté du texte, la durée et la nature de l'activité ; la rubrique ***Instructions*** a pour objectif de faciliter la mise en place de stratégies de lecture.
- Ces suggestions d'utilisation laissent le professeur et l'étudiant libres d'utiliser cet ensemble de documents à leur guise.

Dans la même collection, ***Écoute, écoute*** propose des activités de compréhension orale.

BEST COPY AVAILABLE

Centre de **R**echerches
et d'**A**pplications **P**édagogiques **E**n **L**angues

Université Nancy 2
B.P. 33-97
54015 NANCY CEDEX

Publication annuelle, Fondateur Yves Châlon, 1970
Copyright C.R.A.P.E.L., Université Nancy 2, 1997
Tous droits de reproduction réservés.

RECUEIL n° 23 :

	France	Etranger
Institutions	125 F H.T.	145 F H.T.
Individus	70 F H.T.	85 F H.T.

ABONNEMENT n°23/24/25 :

	France	Etranger
Institutions	340 F H.T.	395 F H.T.
Individus	175 F H.T.	215 F H.T.

FR ISSN 0077-2712

Imprimerie Moderne - Pont-à-Mousson
Dépôt légal 1er trimestre 1997